



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária 2,3 D.Filipa de Lencastre,  
com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos  
Ensinos Básico e Secundário

**Orientador:** Professor Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

**João Mota Rodrigues**

2016



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



UNIVERSIDADE  
DE LISBOA

Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária 2,3 D. Filipa de Lencastre,  
com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos  
Ensinos Básico e Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em  
Educação Física, desenvolvido na Escola Secundária 2,3 D. Filipa de Lencastre, sob  
supervisão do Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre e Dr. João Henrique  
Vieira Casqueiro, no ano letivo de 2015/2016.

**João Mota Rodrigues**

2016

## Resumo

Este relatório enquadra a minha participação enquanto professor estagiário da disciplina de Educação Física na Escola Secundária 2,3 D.Filipa de Lencastre, em Lisboa, no ano letivo de 2015/2016.

O processo de estágio pedagógico constituiu um momento ímpar para a aplicação contextualizada das competências técnicas e pessoais desenvolvidas ao longo da Formação Inicial em Educação Física.

Foi também uma oportunidade única para operar como um agente privilegiado de mudança nos diversos contextos escolares: no âmbito das estruturas e órgãos escolares, com intima ligação à cultura subjacente aos mesmos; no íntimo do Grupo de Educação Física, instituindo alterações nas lógicas curriculares e de avaliação com vista à melhoria da eficácia pedagógica; na coadjuvação da dinamização de um Grupo Equipa do Desporto Escolar; bem como na lecionação a uma turma do ensino secundário, concomitante com a coadjuvação da sua direção de turma.

Esta intervenção integrada requereu o desenvolvimento e aplicação de competências de pensamento crítico na análise, planeamento e implementação de medidas pedagógicas com o fim último de melhorar a aprendizagem do aluno, criando condições simultâneas para o meu crescimento enquanto docente.

Finalmente, o culminar deste processo permitiu projetar linhas claras de futuro desenvolvimento profissional.

**Palavras-chave:** Estágio Pedagógico; Educação Física; Mudança; Eficácia Pedagógica; Pensamento Crítico.

## **Abstract**

This report frames my participation as a pre-service Physical Education teacher in Escola Secundária 2,3 D.Filipa de Lencastre, in Lisboa, during the 2015/2016 school year.

The process of pedagogical training presented itself as a unique moment for the contextualized application of technical and personal skills developed during the initial teacher training in Physical Education.

It was also an unmatched opportunity to operate as an agent of change in diverse school contexts: within the school's structures and organization, with an intimate relationship with its culture; in the scope of the Physical Education department, instituting changes to its curricular and assessment practices leading to higher pedagogical efficacy; in the co-leadership of a School Sports team; as well as in teaching a secondary school class, and simultaneously working as its acting class manager.

This integrated intervention required the development and application of critical thinking skills in the analysis, planning and implementation of pedagogical measures to promote pupil learning outcomes, promoting simultaneous means for my growth as a teacher.

Finally, this process allowed the projection of clear future professional development needs.

**Keywords:** Pedagogical Training; Physical Education; Change; Pedagogical Efficacy; Critical Thinking;

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>2. A ESCOLA QUER.....</b>	<b>2</b>
2.1. UM ESPAÇO DE TRADIÇÕES, E INOVAÇÕES .....	2
2.2. DOIS PASSOS PARA TRÁS, CINCO PARA A FRENTE .....	5
<b>3. O PROFESSOR SONHA .....</b>	<b>13</b>
3.1. LA RÉSISTANCE .....	13
3.2. O LADO NEGRO DA FORÇA.....	15
3.3. OS TRÊS MOSQUETEIROS .....	16
<b>4. A APRENDIZAGEM NASCE .....</b>	<b>30</b>
4.1. OS 31 TRABALHOS DE HÉRCULES.....	30
4.2. O TRIBUNAL KAFKIANO .....	34
4.3. ...NO PAÍS DAS MARAVILHAS.....	37
4.4. POUCO, PEQUENO, POSSÍVEL... E PROGRESSIVO.....	40
4.4.1. <i>O ovo ou a galinha?</i> .....	43
4.4.2. <i>...do outro lado do espelho</i> .....	60
4.5. SAIBA EU COM O QUE TE OCUPAS E SABEREI EM QUEM TE TORNARÁS .....	62
4.5.1. <i>Instrução ou “Respira...”</i> .....	62
4.5.2. <i>Organização /gestão ou “Il maestro”</i> .....	65
4.5.3. <i>Clima relacional ou “O aço flexível”</i> .....	69
4.5.4. <i>Disciplina ou “Lex Talionis”</i> .....	73
<b>5. CONCLUSÃO - E PUR SI MUOVE .....</b>	<b>76</b>
<b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>79</b>
<b>7. LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....</b>	<b>87</b>

## ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 - MÉDIA E DESVIO-PADRÃO DAS DIMENSÕES DO QUESTIONÁRIO CPA.....	9
TABELA 2 - MÉDIA E DESVIO-PADRÃO DAS DIMENSÕES DO QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO DOS ALUNOS ..	9

## **ÍNDICE DE ANEXOS (EM FORMATO DIGITAL NO CD)**

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DAS COMUNIDADES PROFISSIONAIS DE APRENDIZAGEM

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO DOS ALUNOS

ANEXO 3 – PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO INICIAL REFORMULADO

ANEXO 4 – PROPOSTA PARA PLANO PLURIANUAL DA MATÉRIA DE DANÇA

ANEXO 5 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ANEXO 6 – SEBENTA DE MÓDULO DE FORMAÇÃO AO GEF

ANEXO 7 – EXEMPLO DA FOLHA DE REGISTO DA AVALIAÇÃO INICIAL

ANEXO 8 – PLANO ANUAL DE TURMA 12ºD

ANEXO 9 – EXEMPLO DE FOLHA DA CADERNETA INDIVIDUAL

ANEXO 10 – EXEMPLO DE PERGUNTA DE AVALIAÇÃO DA ÁREA DOS CONHECIMENTOS

ANEXO 11 – FOLHA TAREFA DA ESTAÇÃO DE APTIDÃO FÍSICA

ANEXO 12 – PLANEAMENTO DO DESPORTO ESCOLAR DE BASQUETEBOL INFANTIS B MISTO

ANEXO 13 – FOLHA DE RELATÓRIO DE AULA

## LISTA DE ABREVIATURAS

AEDFL – AGRUPAMENTO DE ESCOLAS  
D.FILIPA DE LENCASTRE

AI – AVALIAÇÃO INICIAL

ARE – ATIVIDADES RÍTMICAS  
EXPRESSIVAS

ATL-PE – *ACADEMIC LEARNING TIME –  
PHYSICAL EDUCATION*

CPA – COMUNIDADES PROFISSIONAIS DE  
APRENDIZAGEM

CPC – CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO  
CONTEÚDO

CT – CONSELHO DE TURMA

DE – DESPORTO ESCOLAR

DOK – *DEPTH OF KNOWLEDGE*

DT – DIREÇÃO DE TURMA

DT' – DIRETORA DE TURMA

DTI – DIRETORA DE TURMA INTERINA

E-A – ENSINO-APRENDIZAGEM

EB1SJD - ESCOLA BÁSICA 1 SÃO JOÃO DE  
DEUS

EF – EDUCAÇÃO FÍSICA

ESDFL – ESCOLA SECUNDÁRIA 2,3  
D.FILIPA DE LENCASTRE

GE – GRUPO-EQUIPA

GEF – GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

I-A – INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

IE – INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL

JDC – JOGOS COLETIVOS DESPORTIVOS

PAI – PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO INICIAL

PAT – PLANO ANUAL DE TURMA

PCEF – PLANO CURRICULAR DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA

PI – PARTE DO NÍVEL INTRODUTÓRIO

PLC – *PROSSIONAL LEARNING  
COMMUNITIES*

PNEF – PROGRAMAS NACIONAIS DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA

PP – PLANO PLURIANUAL

PTI – PROFESSOR TEMPO INTEIRO

QZP - QUADRO DE ZONA PEDAGÓGICA

ZSAF – ZONA SAUDÁVEL DA APTIDÃO  
FÍSICA

TGFU – *TEACHING GAMES FOR  
UNDERSTADING*

UE – UNIDADE DE ENSINO

## 1. Introdução

O desenvolvimento profissional de um professor deve ser encarado como um processo contínuo, progressivo e fundamentado em quadros teóricos de referência. Como tal, o presente escrito tem como objetivo relatar de forma crítica e sustentada as atividades e estratégias adotadas ao longo do decorrer do estágio pedagógico, inserido no âmbito do 2º ano do Mestrado de Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário, da Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa; desenvolvido na Escola Secundária 2,3 D.Filipa de Lencastre.

Este desenvolve-se em estreita articulação com as Áreas (1 a 4) e competências respetivas, definidas no seio do Guia de Estágio, sem, no entanto, seguir uma estrutura linear de acordo com estas. Assume tanto uma dimensão descritiva e diagnóstica: contextualizando e descrevendo, em detalhe, os diversos ambientes e tarefas desenvolvidas; como uma dimensão crítica e prognóstica: refletindo sobre possibilidades de melhorias e caminhos formativos futuros para o desenvolvimento profissional.

Para além das duas dimensões já mencionadas, este documento aglutinará uma componente altamente pessoal e afetiva – prenhe de perceções, expetativas e projeções emocionais – com outra componente de índole técnica, servindo-se, sempre que possível, de referências científicas e quadros teóricos. Deambulará, portanto, entre estas duas componentes que aparentemente tão diametralmente se opõem, mas que assumem um papel simbiótico no desenvolvimento profissional do docente de Educação Física.

Estruturalmente, o presente escrito encontra-se dividido em três capítulos principais, coerentes com a abrangência do processo de estágio a três esferas de intervenção intimamente ligadas, integrando a teoria da ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979); num olhar para o estagiário de Educação Física como um agente, por excelência, do processo de inovação e mudança na escola, nos seus diversos níveis.

Numa primeira parte – “A escola quer” – é abordado o nível macrosistémico, correspondente à intervenção no âmbito das estruturas e órgãos escolares e sua cultura; na segunda parte – “O Professor sonha” – é abordado o nível mesosistémico, referente aos processos desenvolvidos junto do GEF da escola, bem como a sua interação com nível anterior; finalmente, na última parte – “A aprendizagem acontece” – reporta-se aos processos de intervenção direta com o contexto da turma (no âmbito da disciplina de EF e como coadjuvante da DT) e do GE do DE.



Os títulos anedóticos de cada parte e correspondentes secções visam retratar, de forma íntima, a inegável componente pessoal associada à vivência dos desafios do processo de estágio e suas interpretações simbólicas – baseando-se em coloquialismos e referências próprias.

Finalmente, é apresentada uma conclusão geral do processo de estágio, com referência a próximos passos no meu desenvolvimento profissional.

## **2. A escola quer**

### **2.1. Um espaço de tradições, e inovações**

ESDFL, sede do AEDFL, espaço onde se processou toda esta experiência formativa, denominada de Estágio Pedagógico. Espaço localizado no centro de Lisboa, na zona do Campo Pequeno (Bairro do Arco do Cego), que alberga cerca de 1000 educandos dentro das suas paredes históricas – remontando aos tempos em que se tratava de um liceu feminino. Para além dos dois edifícios que constituem a ESDFL, um dedicado ao 2º Ciclo, e o principal dedicado ao 3º Ciclo e Secundário, o AEDFL inclui ainda a EB1SDJ e o Jardim de Infância António José de Almeida, ambos situados num curto raio de proximidade.

Todo o Agrupamento se encontra listado no ranking de melhores escolas públicas de Portugal e de Lisboa, em posições de destaque, como tal, constitui-se como um Agrupamento que procura incessantemente pela excelência em todos os seus empreendimentos, algo que pode ser denotado no Projeto Educativo da Escola. Para isto contribui um corpo docente bastante estável, na sua maioria pertencente ao Quadro de Escola, com largos anos de experiência docente.

Perante este cenário, foi com naturalidade que o núcleo de estágio em que me inseri aceitou o desafio de também ele se reger pelos princípios de excelência da escola, e assumir-se também ele, como um catalisador de mudança. Mudança esta que assumiu diversos focos de intervenção: desde o ambiente escolar como uma unidade, até ao microcosmo da sala de aula.

No que ao ambiente escolar diz respeito, servimo-nos da Área 2 do Estágio Pedagógico – Investigação e Inovação Pedagógica – como ferramenta para procurar compreender e atuar – no sentido da melhoria – sobre as dinâmicas e relações existentes entre todos os atores escolares, desde os funcionários até à direção. Dinâmicas que têm demonstrado resultados patentes no rendimento académico e formação dos alunos.

Para tal, utilizámos uma família de metodologias denominada de I-A, cuja origem remonta aos anos 40 do século passado (Lewin, 1946), associada ao paradigma sócio crítico de investigação das Ciências Sociais. Segundo este paradigma, o processo de inquirição é conduzido por um (ou vários) interveniente(s) direto(s) da realidade em análise, com vista à melhoria desta, através de mudança concomitante com investigação, utilizando um processo cíclico que alterna entre ação e reflexão crítica (Dick, 1999 cit in Coutinho et al., 2009). Dada a centralidade desta reflexão, o processo de mudança torna-se iminentemente orgânico e o conhecimento gerado de extrema importância na regulação da prática pedagógica em todas as frentes.

Seguindo de perto as fases exortadas por Quivy & Campenhoudt (2005), aproveitámos o conhecimento, bem como as tarefas provenientes da unidade curricular de IE para orientar todo o processo de investigação, o que facilitou em muito a aquisição efetiva das competências relacionadas com esta área, já que aquisição de conteúdos foi rapidamente posta em prática no contexto real; constituindo-se como a principal estratégia para ultrapassar os desafios desta área, especialmente nas fases iniciais de definição de problemática e design de estudo.

A principal propulsora de toda esta investigação foi precisamente a curiosidade de procurar compreender quais as principais variáveis associadas ao sucesso já mencionado. Numa fase inicial foi obtida uma perceção geral sobre a escola através da aplicação de um questionário aos alunos das turmas de estágio (7º ano, 11º ano e 12º ano), com as perguntas: “gostas da escola?” (escala de *Likert*, de 1 – nada – a 5 – muito) e “o que mudavas na tua escola” (resposta aberta, com limitação gráfica de uma linha).

Os resultados apontaram para uma satisfação generalizada, sendo no entanto ressaltados diversos aspetos que poderiam, na sua opinião, ser mudados: a aparência austera dos corredores da escola (que se figuram totalmente desprovidos de decoração); a inexistência de espaços de recreio destinados a esse fim – visto que somente os alunos do Ensino Secundário podem sair da escola e utilizar o parco espaço exterior à escola, sendo a alternativa a utilização de um campo de jogos situado no terraço ou o pequeno espaço que rodeia o auditório; as metodologias utilizadas pelos professores.

Complementarmente, recorreu-se à utilização de observação direta, *in loco*, com o objetivo de alargar o espectro das possíveis perceções dos alunos sobre a escola, o seu funcionamento e utilidade das suas instalações; bem como a realização de entrevistas exploratórias junto dos diferentes membros da comunidade escolar, nomeadamente a Direção da Escola, a Associação de Pais e o Representante dos Funcionários,

procurando identificar as principais necessidades de melhoria sentidas por estes, para além de possíveis soluções.

Oriundas deste processo surgiram como principais temáticas: trabalho colaborativo entre professores; a utilização e satisfação perante as infraestruturas e serviços escolares; efeito de diversas variáveis escolares sobre o rendimento académico. Como forma de melhor esmiuçar as possíveis interações entre as temáticas supracitadas, deu-se início a um processo de revisão de literatura dos últimos 10 anos.

No que concerne ao trabalho colaborativo entre professores – focando na ótica do clima organizacional e cultural da escola – este é referido na literatura como a chave para o progresso e desenvolvimento profissional (Lima, 2002; Waldron & McLeskey, 2010), assumindo-se como um galvanizador do sentimento de autoeficácia (Lu, Jiang, Yu, & Li, 2015), conduzindo a uma maior responsabilização pelos resultados dos seus alunos com consequente aumento dos níveis de desempenho destes (Goddard, Goddard, & Tschannen-Moran, 2007; Waldron & McLeskey, 2010).

Ao deambular pela literatura referente ao trabalho colaborativo, foi identificada uma principal forma de problematização ligada com as PLC, ou CPA, em português. Termo que caracteriza uma comunidade educativa focada na capacidade de melhoria das suas práticas profissionais, orientando-as coletivamente para a melhoria das aprendizagens dos alunos (Bolam et al., 2005). Esta vem enriquecer a visão anterior do trabalho colaborativo, já que identifica um conjunto de características que transpõem a colaboração entre professores; entre elas a existência de: valores e visão educativa partilhados; processos de liderança partilhada; aprendizagem coletiva e sua aplicação; partilha de práticas pessoais; condições de suporte (Bolam et al., 2005). Constructo sediado na reflexividade e responsabilidade coletiva (Sigurðardóttir, 2010) – condições inclusivamente necessárias para a aplicação profícua dos processos de I-A – resultando numa maior eficácia da organização escolar (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006) e melhoria nas aprendizagens dos alunos (Vescio, Ross, & Adams, 2008).

Paralelamente, importou-nos explorar a medida em que a perceção dos alunos sobre a escola – a sua satisfação – afetam os seus resultados, já que este se assume como o principal foco de todo o processo ensino-aprendizagem. Assim, o corpo de literatura existente aponta para a existência de uma relação entre ambientes escolares que proporcionam oportunidades de participação ativa, permitindo a expressão de necessidades e preferências pessoais (Anderson & Graham, 2015; Casas, Bălăţescu,

Bertran, González, & Hatos, 2012) e a satisfação dos alunos integrados nos mesmos. Complementarmente, a relação professor-aluno e sua qualidade são indicados como elementos-chave nesta satisfação (Kim & Kim, 2012), bem como a relação com a família e colegas (Jiang, Huebner, & Siddall, 2013). Satisfação que se encontra correlacionada positivamente com o rendimento académico (Crede, Wirthwein, McElvany, & Steinmayr, 2015; Hopland & Nyhus, 2015; Simões, Matos, Tomé, Ferreira, & Chaínho, 2010).

Todas estas temáticas apresentaram uma linha condutora que permitiu a sua sublimação na pergunta de partida final: “existe relação entre o trabalho colaborativo desenvolvido pelos professores (na ótica das CPA) e a satisfação dos alunos com a escola?”. Assim abarcámos as necessidades percecionadas pelos diferentes atores escolares, focalizando-as formalmente num objetivo tão almejado: o aumento do rendimento académico, através da sua relação com a satisfação dos alunos – ainda que ao longo de todo o processo o principal foco tenha sido na melhoria das práticas de ensino-aprendizagem numa vertente holística. Ato que facilitou as diversas fases do projeto, visto possuir elevada relevância para a escola em si.

Seguiu-se um dos princípios desafios deste processo: a escolha de *design* de estudo a adotar. Este surgiu da necessidade de assegurar uma metodologia que se coadunasse à pergunta de partida, e que permitisse simultaneamente recolher dados suficientemente detalhados para talhar uma intervenção. Assim, com a orientação dos docentes da unidade curricular de IE, optámos por uma metodologia mista composta por duas fases principais: uma primeira extensiva de vertente marcadamente quantitativa – consistindo na utilização de questionários autoadministrados; e uma segunda intensiva de índole qualitativa – com recursos a entrevistas semiestruturadas; indo na senda do proposto por Creswell (2003).

## **2.2. Dois passos para trás, cinco para a frente**

Dessarte, como variáveis dependentes do estudo figuraram-se: a) a satisfação dos alunos; e b) o trabalho colaborativo (percecionado pelos professores), segundo a lógica das CPA. Já as variáveis independentes: a) anos de escolaridade (7º ao 12º ano); b) grupos disciplinares; c) anos de experiência docente; d) anos de docência na escola de estudo; e) turmas lecionadas (de cada professor); f) outros cargos na escola.

O instrumento utilizado, na fase extensiva, para recolher as perceções dos professores quanto ao trabalho colaborativo – segundo o paradigma teórico das CPA – após tradução e adaptação foi o *Professional learning community assessment* de Olivier,

Hipp, & Huffman (2003) (Anexo 1). Constituído por 45 items, avaliados numa escala de Likert de 1 a 4 pontos – adaptada de uma escala estritamente nominal que abarcava desde “*Strongly Disagree*” até “*Strongly Agree*”, como forma de utilizar uma escala comum ao instrumento utilizado para avaliar a satisfação dos alunos. Este instrumento foi escolhido visto englobar as principais dimensões identificadas por Huffman e Hipp (2003), já que figura no mesmo trabalho em que as definem; tais dimensões condensam o conjunto de características dispersas pela literatura da temática, permitindo uma análise mais fiável; para além de se constituir como um questionário validado, na sua língua original.

Já para averiguar a satisfação dos alunos utilizou-se uma adaptação e tradução para português do questionário *Student Satisfaction Questionnaire* (Anexo 2) criado pelo Finnish Board of Education (2005), que passou a ser constituído por 34 *items*, avaliados numa escala de Likert de 0 a 4 pontos – em que o 0 representava “Não Sei”. Adaptação que contemplou uma redução do número de *items*, que não abarcavam o âmbito do presente estudo, permitindo simultaneamente uma maior celeridade no seu preenchimento. A escolha deste instrumento particular obedeceu a critérios similares aos já apostos acima: o facto de sistematizar em dimensões de fácil identificação os diversos *items* constituintes. Isto permitiu a escolha das dimensões mais importantes, de acordo com a literatura já analisada, eliminando as restantes, sem o risco de eliminar *items* que contribuíssem de forma determinante para a validade do questionário.

Outro dos principais desafios surgiu após a seleção e adaptação dos questionários. Visto pretender-se que este estudo tivesse a maior capacidade de intervenção possível, optou-se por enviar os questionários à Direção da Escola, para aprovação, tanto dos instrumentos em si, como dos procedimentos da sua aplicação; tal como sugerido por Zuber-Skerritt (2001) como forma de aumentar a validade ecológica desta I-A. Opção que levou a que deferimento de todo o processo fosse atrasado, já que numa fase inicial não obtivemos resposta por parte do órgão mencionado. Após intervenção do orientador de escola, este aproximou-se do deferimento; no entanto, a Direção propôs um conjunto de sugestões de alteração aos instrumentos, algumas de ordem linguística – fruto de incongruências na tradução – outras de âmbito teórico – relacionadas com terminologia específica dos constructos, especialmente no que respeita o questionário dirigido aos alunos, já que possuía *items* “que poderiam transparecer que os alunos tivessem capacidade para opinar sobre decisões tomadas pelas estruturas docentes, desde trâmites de avaliação, a metodologias pedagógicas”.

Ato contínuo, debruçámo-nos sobre as alterações propostas, refletindo no impacto da sua alteração. Culminando na aceitação da esmagadora maioria das sugestões de ordem linguística, e na refutação fundamentada das restantes de ordem teórica – já que poderíamos ver comprometida a validade de todo o instrumento. Para além do mais, a relutância inicial na aceitação dos termos propostos facultou-nos um olhar sobre as crenças da Direção no que respeita a centralidade do aluno como ser capaz de reflexão, ciente das suas necessidades pedagógicas. Não obstante, é importante vislumbrar o lado positivo desta verificação, já que nos concedeu a oportunidade de melhorar a clareza dos diversos *items* do questionário.

Temporalmente, a validação dos questionários por parte da Direção durou diversos meses, fazendo com que necessitássemos de reduzir a escala da amostragem inicialmente projetada – toda a população escolar, constituída por 1080 alunos e 88 docentes. Para a realização do estudo, optou-se então pela utilização de uma amostra aleatória e estratificada, com o critério de uma turma por ano, desde o 7º ao 12º ano de escolaridade (exceto no 10º ano onde se utilizaram duas turmas, dado que se constitui como o ano de escolaridade com maior número de turmas existentes) composta por 158 alunos – 86 femininos e 72 masculinos. A amostra de professores foi constituída por 20 professores que lecionavam às turmas escolhidas - dos 46 inquiridos – como forma de permitir a associação de variáveis.

Os questionários foram para ambas as amostras, autoadministrados, em formato digital, recorrendo à plataforma *Google Forms* – eliminando a necessidade de inserir manualmente os dados e simplificando os recursos necessários, dada a facilidade atual de acesso a meios informáticos. Para os professores, o *link* para o questionário foi enviado por email, acompanhado de uma breve descrição do âmbito do estudo; enquanto os alunos responderam ao questionário presencialmente, na sala de informática da escola, após uma breve instrução padronizada – acordada entre os três investigadores do núcleo.

Foi no decorrer do processo de aplicação que nos deparámos com outro desafio: a necessidade de garantir o anonimato da amostra de professores. Inicialmente o questionário referente a estes foi aplicado de forma confidencial, mas não anónima, requerendo que estes explicitassem tanto o seu nome, com dados referentes ao processo docente (anos de experiência docente tanto na presente escola, como em todo o percurso profissional, turmas a que lecionam, bem como disciplinas que lecionam). Dados que nos permitiriam cruzar os alunos com os seus respetivos professores,

possibilitando a análise de relações entre ambas as variáveis dependentes. Este facto levantou algumas dificuldades na recolha de dados, visto que alguns dos professores inquiridos revelaram relutância perante a sua identificação. Face a isto, e mais uma vez após abundante discussão entre o núcleo de estágio, bem como diferentes docentes da Faculdade, tomámos a decisão de sacrificar o potencial de análise cruzado entre variáveis, optando antes pela análise individual de cada variável dependente; dessarte eliminando todos os campos que levassem a uma identificação, tornando o questionário efetivamente anónimo – conduzindo a um incremento na taxa de resposta dos professores.

Seguiu-se o tratamento de dados com recurso ao *software* SPSS 23.0 da IBM, fase que se revelou como o principal desafio técnico até então, dado que senti a necessidade de para além de revisitar todos os conteúdos de unidades curriculares como Estatística, consolidando-os em grande parte, efetuar diversas leituras adicionais de manuais de estatística com aplicação direta no SPSS, como forma de verdadeiramente compreender as possibilidades de análise dos dados recolhidos, e de as efetuar de forma válida. Aqui também assumiram um papel fundamental o orientador de Faculdade, bem como o professor Doutor João Costa – elemento do Laboratório de Pedagogia, no qual colaborei durante o ano cessante – na simplificação dos processos estatísticos.

Dessarte, como forma a agrupar os diversos *items* em dimensões, efetuaram-se análises fatoriais exploratórias, assumindo a utilização da escala de *Likert* como uma variável contínua (Norman, 2010; Sullivan & Artino, 2013) – escolha altamente debatida entre diversas correntes de análise estatística – ampliando largamente o espectro de possibilidades de análise. Análise fatorial que foi utilizada como forma de confirmar as dimensões previamente estabelecidas nos instrumentos, para além do enquadramento dos *items* nestas; tomando especial relevância no questionário dos alunos, já que este foi aquele que sofreu um maior grau de adaptações. Assim, para os dados referentes às CPA e satisfação dos alunos obtiveram-se 6 dimensões em cada um dos questionários, nomeadas de acordo com a nomenclatura original.

Seguidamente efetuaram-se análises descritivas destas dimensões, obtendo a média e desvio-padrão de cada uma delas, que podem ser consultados na Tabela 1 e Tabela 2.

Tabela 1 - Média e Desvio-padrão das dimensões do questionário CPA

Dimensão	Média	Desvio-padrão
Liderança partilhada e encorajadora	2.61	.503
Valores e visão partilhada	2.84	.424
Aprendizagem coletiva	2.75	.489
Práticas pessoais partilhadas	2.51	.573
Condições de suporte - relação	3.05	.423
Condições de suporte - recursos	2.45	.429

Tabela 2 - Média e Desvio-padrão das dimensões do questionário de Satisfação dos Alunos

Dimensão	Média	Desvio-padrão
Processo ensino-aprendizagem	2.68	.548
Equipamentos e materiais	2.68	.645
Avaliação	3.68	.785
Atitudes face aos estudantes	3.14	.671
Instalações escolares	2.59	.736
Serviços de cantina	1.63	.940

Como resultados mais pertinentes para o trabalho colaborativo sob forma das CPA, verificaram-se valores mais elevados nas condições de suporte-relações ( $3.05 \pm .423$ ) – respeitante às diversas relações de respeito entre os diversos atores escolares. Os valores mais baixos foram encontrados nas dimensões de Práticas pessoais partilhadas ( $2.51 \pm .573$ ), contemplando *items* respeitantes à supervisão, observação entre professores e *coaching*; bem como Condições de Suporte – Recursos ( $2.45 \pm .429$ ) – correspondente ao tempo alocado para o desenvolvimento de práticas colaborativas, entre outros. Este perfil de dados enquadra a escola no perfil A, do estudo TALIS (Vieluf, Kaplan, Klieme, & Bayer, 2012) da OCDE, comum a outras escolas com demarcada visão de sucesso. Concomitantemente, esta relação entre valores elevados de relações e baixos valores de práticas pessoais partilhadas situam a cultura escolar de colaboração entre a colaboração confortável e colegialidade artificial (Hargreaves & Fullan, 1998).

Na colaboração confortável o trabalho de colaboração encontra-se circunscrito a pequenos grupos disciplinares, cingindo-se a determinados conteúdos curriculares e unidades de trabalho, com baixo grau de partilha de práticas pedagógicas, salvo conversas entre professores de índole informal, ou elaboração e partilha de recursos de forma acrítica ou irreflexiva. Já a colegialidade artificial é identificada pelo domínio de um processo colaborativo radicado de processos burocrático-administrativos impostos pelas direções escolares, no sentido de aumentar a colaboração entre professores, distanciando-os, por vezes, de práticas pedagógicas produtoras com os seus alunos, visto requisitar uma carga temporal excessiva, sem proveitos reais.



Este cenário cultural foi precisamente aquele que mais vivenciei ao longo de todo o processo de Estágio: uma escola que apesar de obter excelentes resultados, com Grupos disciplinares que desenvolvem práticas pedagógicas de elevada qualidade – com recurso a projetos aliciantes, parcerias com instituições, para além de processos claros de avaliação – mas que, no entanto, se cristalizou nestas práticas, sem as questionar ou refletir sobre elas. Dessarte, verificam-se uma panóplia de pressões externas, fruto do elevado ranking da escola, seja por parte dos encarregados de educação – procurando maximizar o rendimento académico dos seus filhos, negligenciando por vezes a sua formação holística, numa visão meritocrática do processo de ensino-aprendizagem – seja pelo próprio Ministério; ou ainda por parte das elevadas expectativas fomentadas pelos alunos. Pressões essas que orientam a Direção para a implementação de medidas de cariz burocrático-administrativos, alienando os professores, num processo, que por desígnio se figurava deveras positivo.

Os resultados obtidos na Satisfação dos Alunos vêm consubstanciar todo o cenário já delineado. Estes apontam para uma satisfação marcada com os processos de avaliação ( $3.68 \pm .785$ ), no que respeita a divulgação de todos os critérios de avaliação e sua utilização por parte dos professores – tramites que se encontram sobejamente definidos em sede de Decretos-Lei, e em que todo o corpo docente apresenta elevado cuidado; a perceção, tida pelos professores, respeitante às relações de respeito e cordialidade estabelecidas com os alunos, é aqui confirmada pela perspetiva dos alunos, que se encontram satisfeitos com o teor destas relações ( $3.14 \pm .671$ ). Este último facto pode ser, de alguma forma, remontado à localização da escola num meio socioeconómico médio-alto, onde os casos de indisciplina – pelo menos como usualmente interpretados, temática que explorarei mais adiante – são poucos, permitindo uma relação de respeito mais profícua e estável.

Diametralmente, os alunos apresentam uma insatisfação clara com os serviços da cantina ( $1.63 \pm .940$ ), sendo que o principal meio de compra e consumo de refeições se figura o bar da escola, com uma utilização da cantina centrada nas faixas etárias mais novas; bem como um valor médio perante as restantes instalações escolares ( $2.59 \pm .736$ ) – nomeadamente quanto ao nível de asseio e limpeza das mesmas. Dada a abrangência etária do presente estudo – 7º ao 12º ano – arrisco-me a conjecturar, fruto de observação e conversa com diversos alunos ao longo do ano, que este desdém pela utilização da cantina se figura como um processo de emancipação económica e social comum aos adolescentes no meio escolar: sendo mais aceitável entre os seus pares a

utilização do bar – seja pelo apelo dos seus produtos, seja pela associação a um serviço de maior custo, e consequentemente, maior poder de compra.

Terminado o tratamento e análise dos dados da fase extensiva desta I-A, deu-se início à fase intensiva da mesma. No entanto, devido ao atraso sofrido em detrimento da demora da aprovação dos instrumentos da primeira fase, optámos por uma mudança estratégica de procedimento: ao invés de recorrermos a entrevistas semiestruturadas como meio de refinação e esclarecimento de dados obtidos, recorreremos à dinamização de uma sessão de trabalho onde o principal foco foi a apresentação dos resultados obtidos até então, passando seguidamente ao debate e procura de soluções para as principais necessidades já verificadas. Criando assim soluções com elevado grau de validade ecológica, dado serem encontradas no seguimento do esmiuçar de crenças, práticas e valores específicos à população em causa, contribuindo para o propósito último da I-A – a melhoria contínua.

Sessão esta divulgada previamente por toda a escola, através de cartazes e comunicação por email, aberta a toda a comunidade escolar e contando com a participação especial de um especialista na área temática – prof. Doutor João Costa – a convite do núcleo de estágio.

No que respeita o processo de divulgação, dados os constrangimentos temporais, avalio que o mesmo não possuiu a antecedência necessária para permitir uma adesão mais numerosa à sessão. Também o convite presencial aos diversos professores, e suas turmas, pudesse ter surtido um maior efeito, já que se tratou de um empreendimento totalmente novo na escola, dinamizado por investigadores pouco familiares aos olhos da larga maioria dos professores, com uma temática pouco confortável à presente cultura escolar. Resultado disto foi uma audiência composta quase exclusivamente pelo GEF, com a breve presença da diretora da escola.

Não obstante, figurou-se uma sessão altamente produtiva, tendo-se chegado a um conjunto de soluções – após debate em pequenos grupos de trabalho dinamizados pelos investigadores – que sugeriram o desenvolvimento, por grupos disciplinares, de práticas de avaliação formativa entre professores (no seio de cada Departamento e Grupo disciplinar), bem como a monitorização dos efeitos desta prática sobre os alunos, nos diversos parâmetros. Outras soluções sugeridas passaram pelo desenvolvimento de práticas de formação recíproca e contínua, utilizando os grupos como elementos-chave na partilha de práticas e valores unificados; bem como a criação de Jornadas Pedagógicas internas – abrangendo temáticas relacionadas diretamente com a

qualidade do processo de ensino-aprendizagem e sua melhoria – para todo o corpo docente.

Quanto às ilações obtidas estritamente pela análise da satisfação dos alunos, propôs-se a elaboração, por parte dos serviços da cantina, de um questionário que vise averiguar a satisfação com os diferentes parâmetros específicos, permitindo uma intervenção futura mais direcionada para a melhoria da qualidade; ponderou-se também a passagem dos dados desta investigação à Direção, para que possa tomar medidas concretas quanto à limpeza das instalações e detalhes específicos abarcados pelos diversos *ítems*.

Independentemente dos dados apresentados e das soluções partilhadas com a Direção da escola – na pessoa do Secretário, integrante do GEF – existe ainda uma miríade de oportunidades de exploração dos dados nas diversas variáveis independentes (de acordo com género, idade, ciclo de escolaridade) que podem melhor caracterizar a presente escola quanto a ambos os constructos, permitindo uma intervenção mais eficaz; assim, os dados foram enviados para a Direção, permitindo uma análise futura.

Como forma de avaliar a sessão de trabalho, distribuímos durante a sessão um questionário de satisfação, com uma escala tipo *Likert* com 4 pontos (1- “Não Concordo”, 2-“Concordo pouco”, 3 – “Concordo”, 4-“Concordo totalmente”), com diversas afirmações respeitantes à qualidade da mesma: desde a pertinência do tema, o seu tratamento e dinâmica da apresentação; culminando numa avaliação geral de 4. Já no campo aberto destinado a comentários e sugestões, foram diversos aqueles que mencionaram que sessões deste tipo deveriam ser uma constante no processo docente, levando ao debate e partilha de *praxis* pedagógicas, como forma última de sua melhoria.

Finalmente, importa ressaltar as principais limitações de todo este processo de I-A, já que constituem pontos fulcrais de desenvolvimento futuro. Primeiramente, a pergunta de partida definida não deveria abarcar somente o trabalho colaborativo entre professores, já que isso reduz o espectro de investigação, eliminando qualquer foco sobre os processos relacionais com os alunos, com os funcionários entre outros; foco que, não obstante, procurámos manter ao longo de toda a investigação, utilizando o construto das CPA. Em segunda instância, a escolha dos instrumentos para a recolha de dados deverá ser acrescida de um processo de validação dos questionários em si, ou a utilização de questionário previamente validados para a língua portuguesa; para

além de recorrer à versão atualizada do questionário para as CPA, dos mesmos autores (Olivier & Hipp, 2010), já que somente verificámos a sua existência após a recolha de dados.

Numa vertente de desenvolvimento profissional, esta experiência enquanto investigador foi extremamente rica para mim, visto que me permitiu, por um lado aprender e consolidar novas competências de investigação – desde design de estudo, até tratamento de variáveis estatísticas – e por outro lado interagir diretamente com as diversas estruturas e *stakeholders* escolares (desde Direção à Associação de Pais), contribuindo de forma inequívoca para a minha compreensão do fenómeno escolar como um todo, mas também com as nuances específicas da ESDFL. Permitindo, a limite, contribuir como um agente de mudança e inovação pedagógica, mentalizando-me da irrefutabilidade da utilização de todo o processo de I-A não só para trâmites de contexto *macro*, mas para as restantes áreas de intervenção– *meso*, com o GEF, ou *micro*, na sala de aula e no DE.

### **3. O Professor sonha**

#### **3.1. La Résistance**

Na senda dos PNEF (Ministério da Educação, 2001a, 2001b), o departamento ou GEF assume-se como um dos magnos responsáveis pela exequibilidade dos objetivos curriculares e consequente sucesso na aplicação destes programas. Para além disto, é no seio deste que se desenvolve a socialização profissional, concomitante com a definição dos trâmites de desenvolvimento e projeção da disciplina em três dimensões distintas: na escola; na relação com o meio e no plano didático (Brás & Monteiro, 1998). Assim, a relação estabelecida ao longo de todo o processo de estágio, de forma individual e através do núcleo de estágio, revestiu-se de extrema importância.

Seguindo o modelo do Decreto-Lei 75/2008, o GEF engloba-se dentro do Departamento de Expressões, ao lado de disciplinas como a Educação Visual e Educação Especial. O grupo conta com 12 professores: 11 deles lecionam na ESDFL no âmbito do 2º e 3º Ciclo e Secundário; o restante elemento figura-se como o responsável pelo desenvolvimento das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) na EB1SJD, como forma de assegurar algum grau de articulação vertical nas decisões tomadas, dada a inexistência formal da prática de Expressão Físico-Motora (EFM) no 1º Ciclo deste agrupamento. Adicionalmente o GEF tinha afetos à manutenção das instalações e

material desportivo dois funcionários – sendo que a diligência de um deles revelou-se crucial ao longo de todo o ano.

À semelhança do já explícito na contextualização escolar, também aqui a maioria dos professores já se encontra em Quadro de Escola, com alguns pertencentes ao QZP. Esta característica assegura ao GEF um elevado grau de estabilidade docente ao longo dos anos, fator determinante tanto nas práticas pedagógicas – desde questões curriculares a meandros didáticos – como no relacionamento patente entre os professores. Implica também que praticamente todos os professores possuem já largos anos de experiência docente.

No que respeita o desenvolvimento do DE, o presente grupo tem procurado ao longo dos anos aumentar a oferta deste, com diversos grupos-equipa ativos à data, dentro de várias modalidades: Basquetebol, Badminton, Voleibol, Tiro com Arco, Ténis de Mesa, Futsal. Importa mencionar que das modalidades mencionadas, duas têm assumido ao longo dos anos transatos especial relevância, pelo investimento efetuado no seu desenvolvimento, bem como nos resultados alcançados: Voleibol e Badminton.

A primeira destas radicada da origem histórico-cultural da ESDFL como um liceu feminino, com forte ênfase na prática de Voleibol, que tem desde então mantido diversos escalões etários abertos no âmbito do DE, para além de uma equipa representante da escola no Campeonato Nacional da modalidade – sem qualquer relação com o DE e com os elementos atuais do GEF, sendo gerida por uma antiga professora deste.

A segunda modalidade, sem qualquer raiz histórica, tem visto um aumento qualitativo e quantitativo da sua prática no seio da escola, fruto de um investimento por parte de um dos professores do GEF. Esta conta também com diversos escalões de DE, bem como um projeto integrado com vista à formação de um Clube de Alto Rendimento. Tal investimento tem produzido resultados visíveis, tanto na projeção da modalidade para os alunos, como na obtenção de títulos nacionais e internacionais, dentro e fora de competições de DE.

Dessarte, dado todo o panorama apresentado do DE, o GEF tem conseguido garantir verbas provenientes da Direção Geral de Educação, que para além de viabilizarem recursos para a prática do DE têm conduzido a uma relativa autonomia do grupo, face à administração da escola, também nos trâmites que concernem a EF – já que a esmagadora maioria do material existente é mantido e adquirido com as mencionadas verbas. Para além da autonomia financeira, o grupo tem mantido ao longos

dos anos um estatuto considerável dentro da escola, dinamizando diversas iniciativas e projetos: desde Torneios Intertumas com elevada afluência – nas modalidades de Basquetebol, Voleibol, Futebol/Futsal, Andebol, e tendo procurado ao longo dos anos alargar o seu espetro de modalidades – à participação no Corta-Mato e Megaspriater Nacional, para além de um elevado conjunto de visitas de estudo realizadas no âmbito da disciplina e empreendimentos por parte dos núcleos de estágio – dinamização do campo de jogos existente no terraço para a prática de atividade física durante os intervalos.

### **3.2. O lado negro da Força**

Não obstante este estatuto, a alteração recente da equipa de Direção provocou algumas alterações na dinâmica escolar, em específico na posição face à Educação Física e ao próprio grupo. Pelas posições frequentemente tomadas verificou-se um especial desprimor pelo trabalho desenvolvido nesta disciplina, sendo ela a primeira sacrificada em várias frentes. Se foi necessário que os alunos despendessem de algum tempo extra para preparar os seus exames, ou participar em algum projeto em que a escola estivesse envolvida, era do tempo curricular destinado à EF que esse tempo era usualmente “cedido”.

A meu ver, este *modus operandi* só se pode coadunar com um conjunto de crenças base que interpretam a EF como uma disciplina com um papel secundário na formação dos jovens; crença essa reforçada por um paradigma de avaliação que desvaloriza, no Ensino Secundário, a classificação da disciplina para o acesso ao Ensino Superior. Apesar de Onofre (1996) se referir a um período legislativo diferente, as crenças por detrás de ambos os períodos permanecem atuais, causando uma perversão não só no âmbito dos órgãos de gestão, mas estendendo os seus tentáculos sobre todos os *stakeholders* envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: desde os professores das restantes disciplinas, até aos próprios alunos e seus encarregados de educação. Encontra-se aqui criado um efeito perene, qual bola de neve: os alunos que mais tarde se tornarão, eventualmente, decisores políticos e encarregados de educação são formados num ambiente adverso à EF, somente para mais tarde reproduzirem estas crenças sob forma de ações que também elas desvalorizarão a disciplina – seja através de políticas e legislação, seja através da educação ministrada aos seus filhos.

Como tal, a ação do GEF na legitimação do papel da disciplina em todas vertentes assume uma posição central (Brás & Monteiro, 1998) através da aplicação unificada e cientificamente fundamentada de princípios, aproveitando um corpo crescente de

literatura na área como forma de manter o estatuto da disciplina no âmbito escolar, já que tal como sugerido por Little (1992) o estatuto de cada grupo disciplinar depende em grande parte do desenvolvimento académico dos seus conteúdos.

Para uma intervenção unificada torna-se imprescindível alinhar todos os procedimentos e trâmites ligados com a intervenção do GEF – desde o desenho curricular, à avaliação. Mais do que isso, importa expor, clarificar e debater as crenças de cada elemento deste grupo, já que estas influenciam diretamente a tomada de decisão e as práticas profissionais (Pajares, 1992).

Foi notório, ao longo do processo de estágio, a existência de diferenças relevantes nas crenças dos diversos elementos, expressas através de concepções disparees da EF. Disparidade esta decorrente de diferentes antecedentes formativos, tanto na formação inicial – com diversas gerações a coabitarem, decidirem e atuarem com correntes de pensamento distinto, no seio do mesmo grupo – como pelo próprio percurso docente. Assim, verifiquei que aqueles professores cuja carreira passou mais diretamente ora por escolas onde os PNEF são utilizados de forma cabal, ora por experiências de ligação com o âmbito académico – supervisão de professores ou ciclo de estudos mais avançados – demonstraram à partida concepções semelhantes àquela presente nos PNEF: a concepção socio crítica (Crum, 1994). Segundo esta, a EF deverá dotar os alunos com as ferramentas necessárias para a manutenção de um estilo de vida ativo, capazes de identificar e interpretar os fenómenos socioculturais associados não só à prática desportiva, mas a todo o movimento; bem como todas as capacidades coordenativas e condicionais que se lhe encontram subjacentes.

Foram estas as premissas que toldaram desde o primeiro momento a intervenção do núcleo de estágio no contacto com o Grupo. Procurando em primeira linha produzir melhorias com capacidade para perdurar no tempo, bem depois do nosso contacto cessar no âmbito do estágio, muito à semelhança dos pressupostos já enunciados, referentes à I-A. Para isso, foi necessário não marginalizar a atuação do núcleo de estágio, qual célula estranha dentro de um organismo, mas sim uma intervenção mais próxima das necessidades efetivas do Grupo, orientando-o, no entanto, para os princípios e diretrizes dos PNEF.

### **3.3. Os Três Mosqueteiros**

Aproveito aqui para aludir à constituição do núcleo – três rapazes, em conjunto com o nosso orientador de escola, qual *D'Artagnan* e o nosso orientador de faculdade,

qual *Monsieur De Tréville* – e a um lema que procurámos cumprir em todas as instâncias – “Um por (para) todos, e todos por Um”. Ainda que anedoticamente, o “Um” refere-se ao PNEF e às suas diretrizes. Ainda que a história original atinja rapidamente uma escala de eventos grandiosa, a presente história foi antes constituída por pequenos eventos encadeados e paulatinamente mais intrépidos ao longo de todo o ano.

Como é natural, a abertura do próprio Grupo ao longo do ano, e a consequente integração do núcleo no seu seio, foi um processo gradual, mas não linear. Refiro a não linearidade deste processo porque adotou diferentes velocidades durante o processo de estágio – concomitantes com diferentes ações, de diferente índole – assemelhando-se a uma sequência de patamares.

Patamares que se iniciaram verdadeiramente com a participação nas primeiras reuniões de Grupo e a discussão dos trâmites referente à AI. Aqui verificámos que o Grupo utilizava um protocolo diferenciado daquele utilizado pelo núcleo, algo que nos levou a debater os pressupostos da avaliação inicial, as suas finalidades e a limite, a sua operacionalização através do PAI.

A AI identifica o período (etapa) de 4 a 5 semanas, no início do ano letivo com o propósito de orientar todo o processo de E-A, diagnosticando, prognosticando e projetando as aprendizagens dos alunos (Carvalho, 1994; Ministério da Educação, 2001b), para além de permitir criar um conjunto de rotinas organizacionais e de relacionamento com a turma em questão.

Respeitando as duas premissas inerentes aos PNEF – inclusão e diferenciação – esta etapa visa responder à necessidade de um ensino que proporcione equidade de oportunidades a todos os alunos. A necessidade de diferenciar as situações de aprendizagem – atendendo aos níveis dos alunos, às suas necessidades, capacidades e limitações – tem como propósito a inclusão de todos os alunos da turma, respeitando os seus ritmos de aprendizagem individuais. Esta diferenciação das situações de aprendizagem, tem em vista um ensino de qualidade onde todos os alunos trabalham para atingirem o sucesso. Tal só é possível ter em conta se, durante a etapa da avaliação inicial, forem recolhidas todas as informações necessárias - relativas às matérias prioritárias e aos aspetos críticos no desenvolvimento dos alunos – permitindo a orientação da formação de grupos de nível, definir as bases de diferenciação do ensino e decidir sobre quais os objetivos anuais, quais as prioridades formativas, quais os objetivos prioritários e quais os objetivos secundários (Dias & Rosado, 2003).



Como tal, esta recolha de informação deve ser feita com recurso a um instrumento padronizado e aferido por todo o Grupo, que sintetize o grau de exigência para cada matéria e para cada nível de especificação (Introdutório, Elementar, Avançado), através de um conjunto de critérios – forma de definir o sucesso – e respetivos indicadores – sinais que o critérios está a ser cumprido (Wiggins, 1998): o PAI. Esta aferição conjunta de critérios permite a redução da arbitrariedade do processo de AI – assumindo à partida o seu carácter intersubjetivo – já que orienta o olhar do professor para componentes específicas a avaliar; componentes que se devem encontrar intimamente articuladas com os objetivos específicos definidos em sede dos PNEF, e consequentemente com os critérios de avaliação da disciplina.

As premissas expostas acima eram de alguma forma asseguradas no Grupo à data, no entanto, a maioria dos critérios e indicadores presentes no PAI (tanto no protocolo utilizado pelo Grupo, como naquele utilizado pelo núcleo de estágio anterior) tinham uma ligação ténue com os objetivos expressos nos PNEF – ainda que seguissem níveis de especificação – bem como com os critérios de avaliação definidos e currículo presente no PP; para além de não contemplarem as restantes áreas de extensão dos PNEF : Aptidão Física e Conhecimentos. Na área das Atividades Físicas este era composto por situações de aprendizagem de cariz maioritariamente analítico, tirando qualquer validade à avaliação de competências de nível Elementar e Avançado na maioria das matérias; já que se espera que nestes níveis de especificação a representação da competência seja feita num quadro próximo daquele apresentado pela situação formal.

No sentido de melhorar esta prática, propusemos a adaptação de ambos os protocolos existentes para melhor servir o propósito desta etapa, culminando num protocolo unificado (presente no Anexo 3). As principais alterações, na área das Atividades Físicas, focaram-se na criação de situações de aprendizagem simples e económicas quanto a recursos, que permitissem uma aproximação tanto quanto necessária ao âmbito formal da matéria em avaliação; assim optámos pelo uso de situações de jogo condicionado e/ou reduzido (nos JDC e Raquetas), bem como esquemas gímnicos (Ginástica) e coreografias (Dança Moderna), mantendo sempre que necessário – usualmente no nível Introdutório – o recurso a situações de índole analítica.

Acompanhando as alterações às situações de aprendizagem, simplificámos também os critérios e indicadores, reduzindo-os àqueles representativos de cada nível de especificação; visto que estes permitem rapidamente identificar o nível aproximado do

aluno, nível este que é suficiente para fazer um prognóstico e projeção de percurso curricular do aluno, que em cada etapa (e aula) posterior deverá ser alvo de refinação.

Como forma de permitir alguma flexibilidade nos anos de escolaridade mais baixos, acrescentou-se para cada matéria uma referência única para os alunos que ainda não atingem o Nível Introdutório: o PI – assumindo-se como uma referência para avaliar alunos que se encontram num grau muito preliminar de desenvolvimento de competências; não obstante, também aqui se acrescentou um conjunto de critérios específicos, ao invés de simplesmente admitir que um aluno que não atingiu o Nível Introdutório se situa no PI, articulando com alterações que pretendíamos também executar nos critérios de avaliação.

Inseriram-se ainda diversas matérias que não figuravam no PAI, por não serem lecionadas, nomeadamente: Dança Moderna (que era avaliada erroneamente como Danças Sociais), Orientação, Patinagem, Luta, Corfebol, Atletismo e Aeróbica. Sendo algumas destas matérias nucleares aos PNEF, este figurou-se como o primeiro passo essencial num conjunto de alterações vindouras.

Na área de extensão dos Conhecimentos foi acrescentada uma especificação de conteúdos por Ciclo de Escolaridade, tal como expresso nas Metas de Aprendizagem – documento que visou simplificar alguns procedimentos e normas expressos nos PNEF, atualmente não homologado pelo Ministério da Educação (Rocha, Mira, Guimarães, & Comédias, 2010); bem como algumas sugestões quanto à construção de instrumentos de avaliação para esta área (a título de exemplo: questionários, apresentações, trabalhos curtos, tarefas práticas de debate). Já na área da Aptidão Física atualizámos todos os exercícios e protocolos de acordo com a nova plataforma do FITescolas, promovendo a inovação no sentido da sua utilização, visto que esta tem como referência valores adaptados à população portuguesa, para além de um conjunto de recursos (vídeos de demonstração, artigos científicos e material de apoio para alunos) indispensáveis para um bom desenvolvimento das competências desta área.

Ainda que este empreendimento tenha sido terminado com relativa qualidade e sucesso, alguns pontos carecem de futura intervenção, nomeadamente: a homologação formal deste protocolo pelo Grupo e sua utilização efetiva, processo que devido à tardia finalização formal do protocolo (leia-se a sua versão final para impressão ou consulta) – ainda que toda a AI do núcleo tenha sido orientada pelo mesmo – acabou por ficar relegada para o próximo ano letivo, dado que enviámos ao novo núcleo de estágio o mencionado Protocolo. Outro ponto de fundamental reflexão é uma futura discussão – já

que somente foi discutido no seio do núcleo – e alteração, caso necessário, deste protocolo, com recurso à experiência de cada um dos professores, operacionalizando o protocolo segundo aqueles que o usarão numa base anual, sem nunca desvirtuar os princípios-base que lhe deram origem.

Paralelamente, ficaram por acrescentar alguns trâmites, que apesar de não serem obrigatórios num PAI, auxiliariam na afinação do processo de AI em todo o Grupo: apesar de termos desenvolvido um instrumento de registo simples, económico e de rápido preenchimento – de acordo com as orientações de Carvalho (1994) – este não foi incluído no PAI; também um quadro de combinação de matérias a avaliar por aula, como referência de maximização dos recursos utilizados e possibilitando *transfer* entre matérias (tal como é exemplo o Voleibol e o Badminton) poderia ter sido acrescentado.

No que mais respeita o procedimento usual do Grupo, importa de futuro garantir que as informações recolhidas durante o período de avaliação inicial sejam utilizadas para efetuar ajustes no PCEF e no PP que o integra, adaptando metas definidas dentro de cada ano, para cada matéria, de acordo com as características específicas dos alunos do ano letivo corrente; tudo isto efetuado em sede de Conferência Curricular, que tomaria lugar no final do período de AI.

Foi durante uma das análises ao PCEF que verifiquei que de toda a oferta formativa de matérias expressas no mesmo, as matérias da subárea das ARE) se encontravam pouco coerentes com o expresso nos PNEF. Tal como já expressei, a matéria que era à data avaliada como “Dança” era a de Danças Sociais, englobando simultaneamente a de Danças Tradicionais – ambas de carácter alternativo – sem existir desenvolvimento, nem menção, da matéria nuclear desta subárea: Dança Moderna. Ainda que o próprio documento remeta para uma tabela de divisão das diversas Danças Sociais e Tradicionais, numa articulação vertical ao longo dos ciclos, de acordo com a sua estrutura rítmica e complexidade, esta tabela não existia à data; deixando ao critério do professor a escolha da dança, desde que se englobasse no nível Introdutório no 3º Ciclo, e no nível Introdutório ou Elementar no Ensino Secundário.

Ora, ao deparar-me com esta ocorrência optei a título individual por criar uma proposta de articulação vertical do programa de Danças Sociais e Tradicionais por dois motivos principais. Primeiramente, no decorrer do processo de reformulação do PAI e na criação do PAT verifiquei que sem uma clara definição de um conjunto de opções de danças a lecionar por ano, em sede de PP, dificilmente se conseguirá obter o desenvolvimento efetivo dos alunos nesta matéria, já que os professores se limitarão a

lecionar a dança com a qual se sentirem confortáveis, se é que lecionarão qualquer tipo de dança; mesmo para o professor que pretenda desenvolver esta matéria em pleno, o excessivo grau de flexibilidade torna-se o principal inimigo, já que não existe qualquer linha condutora para o percurso desta matéria, senão aquele que é ditado aleatoriamente pelo conhecimento das danças de professores anteriores. O segundo motivo prende-se com o facto de esta ser a minha matéria de especialidade como praticante, podendo contribuir positivamente para o percurso escolar dos alunos da escola, bem como para a formação contínua dos professores do Grupo.

Após um processo de análise cuidadoso da lógica de desenvolvimento das Danças Sociais e Tradicionais nos PNEF, apresentei uma proposta (consultável no Anexo 4) que abrange do 5º ao 12º ano de escolaridade, com a escolha de uma Dança Tradicional para cada ano, bem como um conjunto de Danças Sociais possíveis. Uma das principais preocupações com esta proposta foi a de possibilitar a diferenciação, de acordo com diferentes níveis de especificação para cada ano, sem desvirtuar a integração de um contínuo de complexidade ao longo dos diversos ciclos – articulação vertical – bem como a articulação de conteúdos dentro de um mesmo ano – articulação horizontal – já que por experiência própria, se verifica oneroso a nível de recursos lecionar de forma eficaz um diferente conjunto de danças sociais numa mesma aula, diferenciando para os diversos grupos de nível e respeitando as necessidades de todos os alunos. Assim, optei por articular dentro do mesmo ano o conjunto de danças que possuem a mesma estrutura rítmica – por se tratarem de simplificações de uma versão mais complexa, como é o caso da Rumba Quadrada no nível Introdutório e Elementar, e a Rumba Cubana no nível Avançado – permitindo que diversos grupos de nível pratiquem ao mesmo tempo, com a mesma música, em graus de complexidade de tarefa diferentes.

Ainda que se tenha constituído como um desafio interessante, é indubitável que o CPC (Shulman, 1987) – conhecimento para além do conhecimento específico da matéria, que abarca as formas pedagogicamente mais eficazes de lecionar o mesmo – que detinha na matéria me auxiliaram em grande medida. Não obstante, este desafio permitiu debruçar-me sobre os meandros da organização da subárea de ARE, o que consolidou determinantemente a minha capacidade para, de forma fundamentada, apresentar e operacionalizar esta proposta aos elementos do núcleo e ao Grupo. Proposta que após apresentação suscitou no Grupo uma necessidade marcada de obter formação nesta subárea; algo que seria posteriormente aproveitado para o desenvolvimento do projeto de intervenção no âmbito da área 3 do Estágio Pedagógico.

O próximo desafio figurou-se provavelmente o mais intrépido daqueles que o núcleo de estágio empreendeu na intervenção direta com o Grupo: a alteração dos critérios de avaliação “sumativa” da disciplina. Importa, antes de mais, clarificar os conceitos associados ao ato de avaliar, já que estes, amiúde, conduzem a concepções erróneas, tanto no seio do corpo docente, como consequentemente nos seus alunos (Fernandes, 2006).

Ao longo das décadas têm sido diversos os autores que se debatem com a definição do conceito de avaliação. Uma das mais consensuais é que esta pode ser entendida como o processo de procurar e interpretar de evidências que possam ser usadas, tanto por alunos como professores, de forma a identificar onde os alunos estão na sua aprendizagem, onde necessitam de ir, como a melhor forma de lá chegar (Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam, 2004). Conceito este que geralmente assume uma subdivisão rígida em Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa (Scriven, 1967), ou mais recentemente, Avaliação *para* a Aprendizagem e Avaliação *da* Aprendizagem (Harlen, 2006). Em ambos os casos, o primeiro conjunto assume uma orientação proativa, com a função de assegurar a melhoria contínua e sistemática do processo E-A., enquanto que o segundo se assume como uma orientação retroativa, com função de proporcionar um juízo de valor sobre determinada componente ou objeto avaliado.

Como tal, a Avaliação Formativa ou para a Aprendizagem (da qual faz parte a AI já mencionada) assume um papel fulcral na consecução dos objetivos de aprendizagem, sabendo-se que quando existe um domínio destes processos os alunos apresentam melhores resultados (Black & Wiliam, 1998); já quando o foco se encontra na certificação e apuramento de resultados, sem papel interventivo na melhoria da aprendizagem, a motivação dos alunos tende a esmorecer – dada o carácter puramente extrínseco do processo – influenciando negativamente a aquisição de aprendizagens (Assessment Reform Group [ARG], 2002).

Assim, Harlen (2007) explicita que um bom processo de avaliação deve equacionar o equilíbrio entre as duas componentes: a formativa e a sumativa; como forma de assegurar uma efetiva diferenciação das necessidades e inclusão de todos os alunos. À partida, nenhum instrumento pode ser, portanto, definido como estritamente formativo, ou sumativo, já que pode adotar ambos os propósitos, em momentos diferentes.

Dessarte, procurámos reformular os critérios de avaliação com o intuito de permitir adotá-los ora como um instrumento essencialmente formativo no 1º e 2º período, ora com

uma índole sumativa no final do 3º período, altura em que a classificação assume um papel quase estrito de certificar as aprendizagens. Para isso, baseou-se esta reformulação numa proposta anterior do núcleo, com largas alterações, regendo-se por um conjunto de princípios pedagógicos de desenho curricular, defendidos nos PNEF e nas Metas de Aprendizagem (Rocha et al., 2010): desenvolvimento eclético e multilateral do currículo; respeito pela flexibilidade de percursos formativos dos alunos; enfoque nos pontos fortes dos alunos; para além de procurar uma articulação vertical e horizontal em todos os momentos.

Para isso, a proposta (presente no Anexo 5) abrangeu todos os anos escolares presentes na ESDFL – 5º ao 12º ano – garantindo um incremento progressivo de exigência, bem como permitindo no 7º e 10º ano uma margem maior, tratando-se de anos de início de ciclo e com a maior probabilidade de entrada de alunos de fora da escola/agrupamento, com percursos e currículos potencialmente desfasados com o PP e PCEF. Como forma de referenciação o menos arbitrária possível, todos os níveis para todos os anos possuem critérios de atribuição – seja no modelo de 1 a 5 do ensino básico, ou no modelo de 1 a 20 valores no secundário; critérios estes que respeitam as três áreas de extensão dos PNEF: atividades física, conhecimentos e aptidão física; sem contemplar um parâmetro de “atitudes”, sendo que estas já se encontram englobadas como parte inerente a cada uma das subáreas – já que para cada subárea e matéria o aluno pode apresentar uma atitude totalmente diferente daquela apresentada nas restantes. Como medida suplementar para garantir o ecletismo são consideradas para avaliação todas as subáreas das atividades físicas (exceto Natação), mesmo em subáreas cujo desenvolvimento na escola se figura atualmente dificultado pela inexistência de condições específicas (como é o caso da matéria de Atletismo, não existindo caixa de saltos, nem barreiras de altura regulamentar), como forma de incentivar o Grupo e administração escolar a investir na sua possibilidade de concretização.

A inclusão de todas as áreas representou o principal desafio do desenho desta proposta. Não no Ensino Básico onde os níveis de 1 a 5 permitem a avaliação das atividades físicas como meio de situar o aluno nos níveis, sendo somente necessário que o aluno se encontre na ZSAF na área da aptidão física, e apto na área dos conhecimentos; mas sim no Ensino Secundário: onde a existência de uma janela de classificação entre o 1 e 20 valores não permite proceder da mesma forma, já que se torna impraticável criar 20 combinações possíveis de critérios sem recorrer a uma fórmula

que classifique cada matéria ou subárea, constituindo a classificação final uma média aritmética ou ponderada das diversas subáreas e áreas.

Assim, desenvolvemos uma metodologia de patamares: aqui o aluno é situado num patamar de classificação em cada área, de acordo com a notação utilizada (pontos na área de atividades físicas; número de testes do FITescolas na ZSAF; percentagem na área de conhecimentos), sendo o principal determinante a área das atividades físicas – dado que, discutivelmente, constituem o foco central das competências e finalidades da disciplina de EF – que situa um aluno num patamar (ex: patamar de 14 a 17 valores). Seguidamente, à classificação base (mais baixa) desse patamar são acrescentados os valores provenientes das outras áreas (que para a obtenção do sucesso, os 10 valores, tem obrigatoriamente que estar apto tanto na área da aptidão física, bem como dos conhecimentos), resultando na classificação final do aluno.

A flexibilidade de percursos formativos foi assegurada através ao recurso a um sistema de pontos, sugerido por Araújo (2007) – atribuição de 0,5 pontos para cada Parte de Introdutório; 1 ponto para nível Introdutório; 2 pontos para nível Elementar e 3 pontos para nível Avançado – sendo que cada nível de classificação das atividades físicas possui uma referência tanto em número de pontos necessários, como de exemplo de combinação possível (apenas como orientação). A atribuição de Partes de Introdutório só é possível do 5º ao 7º ano, altura em que é concebível que os alunos ainda não tenham atingido o Introdutório em várias matérias, não sendo possível daí por diante; criando um grau de exigência que torna responsáveis os professores do Grupo pela consecução e foco nos objetivos pedagógicos almejados. Toda esta medida permite que diferentes alunos, com percursos díspares, obtenham a mesma classificação, desde que garantam o mesmo grau relativo de consecução.

Já o enfoque sobre os pontos fortes do aluno é avalizado pela escolha das melhores matérias dentro de cada subárea, de acordo com um número obrigatório de matérias por subárea – garantindo o já mencionado ecletismo e multilateralidade curricular – que varia de acordo com o ciclo. Enquanto que no 2º e 3º Ciclo o número de matérias a escolher é de 7, este número reduz-se para 6 no Ensino Secundário, acompanhando a especialização preconizada para este ciclo nos PNEF, permitindo o aprofundamento de competências após o “bloco central”, que termina no final do 3º Ciclo.

Na globalidade, esta proposta aproxima-se de uma conceção sócio-crítica da EF, afastando-se da anterior versão com marcado foco desportivista (ou socialização acrítica para o Desporto) (Crum, 1994), onde algumas matérias mais “fortes” da escola – tal como

já explícito o caso do Voleibol – tomavam precedência e maior peso avaliativo. Como tal, não foi de ânimo leve que considerei este o empreendimento mais intrépido do núcleo de estágio, já que após ter sido concebido a proposta, iniciou-se uma fase de apresentação e debate extensivo da mesma em seio do Grupo.

A fim de melhor responder às questões – maioritariamente de cariz operacional: “e se...” – baseámos toda a apresentação em casos práticos de diversos alunos imaginários, tanto para casos de excelência, medianos ou abaixo da média; focando inegavelmente os princípios orientadores da proposta. Adicionalmente, tomei a liberdade de criar um ficheiro em formato Excel que permite a automatização de todo o processo de classificação, já que basta inserir todos os níveis obtidos pelos alunos para que este devolva a classificação final, respeitando todas as regras já apresentadas. Com estes trâmites, a proposta foi aprovada para aplicação no grupo, assumindo-se um primeiro ano de experimentação e de fase transitória, permitindo a afinação de alguns parâmetros que se encontrem desajustados das necessidades dos alunos e currículo preconizado por este.

Em segundo lugar, apesar deste novo processo permitir retirar ambiguidade do processo avaliativo e unificar os procedimentos de todo o Grupo – conduzindo a uma legitimação das suas práticas – verificámos que salvo algumas exceções (que utilizavam critérios com os mesmos pressupostos em escolas anteriores), os professores do Grupo não aderiram, na prática, à utilização destes critérios, recorrendo a critérios antigos, ora do Grupo, ora pessoais. Por ventura, um esforço contínuo dos núcleos de estágios seguintes possa contribuir para cimentar e operacionalizar esta alteração de *praxis*.

Não obstante, este processo assumiu-se como umas principais conquistas deste núcleo, com claras alterações formais na dinâmica de avaliação sumativa no seio deste; bem como a própria dinâmica de interação do núcleo com o Grupo, já que a forma como fundamentámos a nossa proposta e posição concetual nos legitimou, não somente como “Estagiários” mas como professores de EF. Foi aqui que se situou a principal alteração na abertura do Grupo perante o núcleo, sendo que mais dois patamares se seguiram: se este nos legitimou na esfera da avaliação e a limite, desenho curricular – já que aquilo que avaliamos se encontra intimamente ligado com aquilo que valorizamos e ensinamos – os restantes legitimar-nos-iam em esferas distintas.

O próximo patamar tomou a configuração da semana de PTI. Durante a conceção da mesma procurei lecionar a turmas de professores cujos métodos pretendia conhecer – através tanto de observação, como de intervenção junto da turma em questão – ou



porque já tinha sido incitado por esse mesmo professor a lecionar na sua turma. Aqui, os professores selecionados demonstraram grande abertura em partilhar os seus métodos e lógicas pedagógicas, tendo inclusive oportunidade de debater certos detalhes com eles.

Para além do contributo direto para a minha formação nos aspetos diretos de planeamento e condução do processo E-A, esta semana permitiu abrir portas no que respeita a lecionação de algumas matérias que não são tradicionalmente exploradas na presente escola. Ao ser um professor “novo” a lecionar uma matéria com que os alunos nunca tiveram contacto, gera-se uma menor resistência, possibilitando uma maior adesão e empenhamento por parte dos alunos; adesão esta que depois pode ser explorada pelo professor habitual da turma para introduzir a mesma no repertório habitual da turma. Por isso, optei por lecionar matérias a que os alunos não estão habituados, com metodologias igualmente diferentes, potenciando assim a colaboração intra-grupo. Este facto foi patente na matéria de Aeróbica, matéria que por norma não é explorada pelos professores (especialmente do sexo masculino) mas que possui um enorme potencial como meio de introdução ao movimento rítmico, com diversas possibilidades de complexificação, reduzindo a alienação que por vezes os alunos do sexo masculino apresentam face às ARE. O mesmo foi o caso com a matéria de Rugby e estratégias específicas de desenvolvimento da aptidão física – com recurso a metodologias de Treino Intervalado de Alta Intensidade, baseadas no protocolo desenvolvido por Tabata et al.(1996) e adaptadas por mim para contexto escolar (debruçar-me-ei sobre esta temática em parte seguinte).

A abertura de novas portas não ficou somente pelas matérias e conteúdos, mas também pelas metodologias de lecionação e estratégias de instrução, gestão, gestão do clima de aula ou da disciplina. Mais, permitiu que os professores do GEF com quem trabalhei, contactassem com realidades e formas de trabalhar distintas, enriquecendo o seu trabalho presente e futuro, através da inovação. Processo este que veio francamente legitimar o meu trabalho enquanto professor, especialmente na esfera didática. A partir deste momento senti claramente uma diferença na relação estabelecida com os professores do Grupo, tanto no nível pessoal, como profissional. Adicionalmente, em posterior âmbito de reunião de Grupo, foi pedido por um dos professores que eu ministrasse uma formação baseada no desenvolvimento da aptidão física na sala de aula, algo que lançou as bases para a vaga final de intervenção no mesmo: formação recíproca.

Formação esta que se configura como uma importante atividade no que concerne a gestão de recursos humanos do Grupo (Brás & Monteiro, 1998; Ministério da Educação, 2001b), e consequentemente, de alto impacto na melhoria das aprendizagens, já que prolifera a capacidade reflexiva dos professores e os seus laços de colaboração; para além de conduzir a um aumento do CPC nos elementos do Grupo das diversas matérias; bem como trâmites inerentes ao desenvolvimento curricular, planeamento, avaliação e condução do ensino, unificando as conceções e metodologias. Importa mencionar que a procura de formação contínua no Grupo tem sido feita a custo de iniciativa individuais – professores que obtêm formação fora do ambiente escolar – sem preocupação na efetivação de um plano desenvolvido no âmbito do grupo, com o conjunto de vantagens de validade ecológicas (visto tratar-se de formação prestada com um íntimo conhecimento da realidade escolar em causa e das suas nuances específicas) que isso abarca. Dessarte, foi segundo estas premissas e os eventos já anteriormente relatados que o núcleo optou por desenvolver uma ação de intervenção (integrada na área 3) de formação, perto do final do 3º período.

Num primeiro momento, colocámos à votação, em seio de reunião de Grupo, uma seleção de temas que já haviam sido mencionados em diversos momentos pelos professores, com abertura para a integração de novos temas que percecionassem como importantes. Terminada a votação, emergiram como escolhidos: Dança Moderna, Luta Olímpica e desenvolvimento das capacidades motoras e coordenativas. Face a estes temas, procedemos à divisão entre os três estagiários, de acordo com as áreas em que possuíam maior CPC, como forma de melhor auxiliar o grupo: tendo eu ficado responsável pelo tema de Dança Moderna.

Seguidamente procedemos à discussão e operacionalização dos objetivos e conteúdos para cada tema, culminando na definição da duração (90 minutos, com 30 minutos por temática) e ordem de abordagem de conteúdos da sessão.

No que à Dança Moderna respeita, os principais conteúdos escolhidos basearam-se na tomada de consciência que esta se figura como a matéria nuclear dos PNEF, na subárea de ARE, constituindo-se como seu principal substrato. A sua importância centra-se no desenvolvimento expressivo da criança, vivenciando as diferentes dimensões e capacidades do seu corpo, tanto isoladamente, como no contacto com outrem. Permite adicionalmente o desenvolvimento de competências rítmicas e de composição coreográfica – com a panóplia de estímulos holísticos que daí advêm.

Para além desta tomada de consciência, pretendi dotar os professores do Grupo com ferramentas didáticas específicas para iniciar o desenvolvimento desta matéria, que raramente consta no currículo efetivo dos alunos da escola. Destas ferramentas destaco: o ensino por ações – metodologia que enquadra todos os movimentos das ARE num conjunto de 9 ações padronizadas e amplamente definidas (Rodrigues, Alves, Antunes, & Cruz, 1992), ao invés de focar no estilos específicos; os princípios didáticos desta matéria – que se situam num eixo mutável, de acordo com a faixa etária a lecionar, bem como o seu nível de especificação (da menor idade, para a maior, e do nível Introdutório até ao Avançado); sistematização dos diversos critérios para cada nível de especificação, bem como tarefas adequadas a cada um destes; a avaliação das tarefas de composição coreográfica, com sugestão de critérios e sua justificação didática (dada a centralidade destas tarefas para o desenvolvimento da matéria).

Todos estes conteúdos (bem como todos aqueles das sessões dos restantes temas) encontram-se descritos e especificados numa sebenta criada pelo núcleo para facilitar a revisão futuras destes conteúdos, distribuída digitalmente para o GEF (consultável no Anexo 6).

É de relevante menção que a temática supracitada foi, ao longo do ano e anteriormente à sessão – um foco de dúvidas e pedidos de ajuda direcionados a mim, já que o Grupo sabia dos meus antecedentes com a matéria. Foi com todo o prazer que fui auxiliando os colegas do Grupo, ora cedendo diversas músicas que utilizei no âmbito das ARE, ora na demonstração e explicação de algum gesto ou tarefa específica.

Um dos pontos focais da realização da sessão deste módulo foi a qualidade da participação dos formandos. Todos estes apresentaram uma grande prontidão para a realização das tarefas propostas. Admito que a simplicidade das tarefas, aliada à necessidade percecionada pelos formandos destes conteúdos em específico, tenha sido responsável por isto. Facto adquirido é que esta prontidão orientou positivamente todo o módulo, permitindo uma grande dose de aprendizagem interpares – já que diferentes professores apresentaram graus de conhecimento diferentes, que partilharam mutuamente – e arrisco-me a dizer, mais duradoura; já que todos os presentes participaram em todas as tarefas.

Finalmente, toda esta ação de formação contribuiu positivamente para a consolidação do CPC nesta matéria, como formador; obrigando-me a repensar formas de abordagem e de sistematização dos conteúdos. Concomitantemente, identifico a minha intervenção como bastante positiva, com efeitos claros no sentido da simplificação da

didática desta matéria. Para além disto, toda a sessão (incluindo os 3 módulos), foi avaliada à semelhança da sessão de trabalho da área 2, através do preenchimento de um questionário de satisfação, com uma escala tipo *Likert* com 4 pontos (1- “Não Concordo”, 2-“Concordo pouco”, 3 – “Concordo”, 4-“Concordo totalmente”); obtendo resultados muito positivos em todos os parâmetros avaliados (com média de 4 pontos em todas as questões). Numa avaliação mais qualitativa os professores mencionaram que esta ação de intervenção abre as portas para uma continuidade anual, desenvolvida no seio do Grupo, organizada de acordo com as necessidades expressas pelos professores. Legitimando o núcleo na última esfera: a vertente formativa, com nuances de intercolaboração.

Ainda que os objetivos específicos de cada módulo tenham contribuído para a futura qualidade de abordagem das matérias específicas, reflito hoje que o principal contributo se prende diretamente com a abertura deste precedente positivo, que certamente terá um efeito na forma de trabalho de todo o Grupo no que respeita a formação recíproca. Como ponto de melhoria futuro, importa contemplar a realização deste tipo de ações no início do ano, permitindo uma utilização mais efetiva dos conhecimentos adquiridos e sua mobilização na sala de aula – ainda que considerando o contínuo temporal das tarefas de estágio, isto se torne altamente oneroso numa fase inicial do ano, dada a carga documental aí existente.

Como súpula de todas as intervenções e processos de colaboração descritos neste capítulo, no âmbito do GEF, foi aqui possível verificar o papel essencial que o núcleo de estágio pode assumir na dinamização deste e na sua consequente influência sobre a qualidade da disciplina de EF na escola, através de processos de colaboração. Foi claramente notório ao longo do ano uma evolução na disponibilidade do Grupo para trocar ideias, partilhar metodologias, bem como para trocar uma piada no corredor (indicador de uma boa relação interpessoal).

Algo que de forma implícita foi descrito até agora é precisamente a estreita colaboração existente entre todos os elementos do núcleo de estágio, tanto nos processos de planificação e idealização das tarefas, como na sua operacionalização e decorrente balanço. Aqui foi crucial a existência de uma grande abertura relacional, tanto entre os estagiários, como na própria relação com os orientadores – num cenário reflexivo de supervisão pedagógica (Alarcão & Tavares, 2003) alicerçado na ação, experimentação e reflexão. Só assim foi possível debater afincadamente, e geralmente

com consequências altamente positivas em todo o processo de estágio, todos os trâmites decorrentes deste.

De forma mais individual, foi no seio destas intervenções que desenvolvi grande parte do sentimento de autoeficácia que facilitou em muito as restantes tarefas de estágio, contribuindo diretamente para a minha motivação e sentimento de *mestria* – experiência de sucesso – identificado na literatura como a principal fonte de autoeficácia ao longo do processo de estágio (Martins, Onofre, & Costa, 2014), ainda que não diretamente relacionado com os processos de colaboração no âmbito do Grupo em si.

#### **4. A aprendizagem nasce**

##### **4.1. Os 31 trabalhos de Hércules**

No primeiro momento de escolha de turmas, entre uma turma de 7º ano, de 11º e de 12º, a minha escolha tendeu naturalmente para a escolha daquela do 12º. Isto por crer que esta seria capaz de me proporcionar um maior grau de desafio, e consequentemente, um maior grau de crescimento profissional; desafio este proveniente ora da complexidade curricular e didática inerente a um 12º ano – podendo enquadrar alunos com competências que abarcam todos os graus de especificação, em todas as matérias possíveis – ora de lidar com alunos mais velhos, com desejos eminentes de autonomia, forçando-me a equilibrar estes com processos de responsabilização, na mesma proporção.

Como tal, optei pela turma do 12ºD, uma turma de continuidade do 11ºD, do curso de Ciências Socioeconómicas – cujo professor no ano transato foi um colega estagiário, com 4 alunos vindo do exterior da turma (ora por virem de outras escolas, ora por provirem de outra turma). Esta era constituída por 26 alunos inscritos em EF (sendo que a turma tinha mais alunos que não frequentavam a disciplina, totalizando 31), 10 do sexo masculino e 16 do sexo feminino. A média de idades situava-se nos 17 anos, tendo o aluno mais novo 16 anos e o mais velho 19 anos.

Para além dos dados acima apostos, oriundos de uma simples análise da plataforma INOVAR (plataforma online integrada para gestão da turma), apliquei um questionário criado pelo núcleo de estágio do presente ano, com o intuito de recolher dados para realizar um estudo de turma – dentro do âmbito da EF (matérias mais e menos apelativas) e fora deste (disciplinas favoritas, caracterização demográfica e análise das relações sociais no seio da turma)– permitindo uma caracterização mais fidedigna dos

alunos; permitindo uma intervenção mais próxima das suas necessidades, tanto na DT, como durante as aulas de EF.

A aplicação do dito questionário foi feita na 1ª aula da disciplina de EF, tendo sido explicado aos alunos a finalidade deste. Os alunos preencheram o questionário de forma individual e buscou-se limitar todos os contactos entre colegas para minimizar a interferência sobre os resultados sociométricos. Não foi aplicado qualquer limite temporal para o seu preenchimento. Os dados sociométricos foram recolhidos com recurso a um conjunto de quatro questões, duas delas de cariz positivo (identificando os três alunos com quem gostariam de estar e trabalhar, respetivamente) e duas de cariz negativo (identificado três alunos com quem preferiam não estar e trabalhar em conjunto, respetivamente).

Dado que alguns alunos não preencheram as questões sociométricas totalmente, numa aula de Sociologia (orientada pela Diretora de Turma) permitiu-se que estes as completassem, viabilizando assim o seu estudo.

Para o tratamento de dados recorri ao *software* Microsoft Excel 2013 para a criação de gráficos, tabelas, bem como médias de variáveis; e ao *software* *GroupDynamics* para o tratamento específicos das questões sociométricas.

Sumariando os resultados mais relevantes, a turma do 12ºD é constituída maioritariamente por alunos provenientes de famílias biparentais de estatuto socioeconómico médio-alto, residentes na zona metropolitana de Lisboa, com média geral de 1 irmão (16 anos de idade média). Os alunos elegem como suas disciplinas preferidas principais a EF, a Matemática e o Português; e como aquelas com maiores dificuldades a Matemática e o Português. Já no que respeita a dados sociométricos identificaram-se dois alunos que se figuraram rejeitados pelos restantes colegas; bem como quatro alunos marginais ao panorama social da turma (que não foram mencionados nem positiva, nem negativamente). Estes foram alvo durante todo o ano de um objetivo do projeto de DT com vista a integrá-los no seio da restante turma, utilizando o meio privilegiado de EF.

Estes dados permitiram também identificar os alunos “mais populares” da turma, alunos estes que utilizei como agentes de mudança, procurando que a restante os modelasse num padrão de excelência. De grande importância foi também a informação relativa aos grupos de relacionamento existentes dentro da turma, conduzindo a uma compreensão mais profunda das dinâmicas de turma, identificando padrões naturais de

agrupamento; aqui identificaram-se também um conjunto de alunos que funcionam como *pivots* dentro de diversos grupos de relacionamento, ou seja, integram facilmente um conjunto vasto de grupos.

O presente estudo apresentou algumas limitações relacionadas com o teor da sua aplicação, dado que de forma a poder ser utilizado tanto para o presente estudo, bem como para integração complementar – dos dados de EF – no PAT, foi realizado na aula de EF, levando a que nem todos os alunos da turma tenham preenchido e participado no mesmo. Ainda que o núcleo da turma tenha sido de facto o conjunto de alunos que se encontrava a ter EF – visto que têm mais disciplinas em comum – pode ter sido perdida alguma informação importante relativa às dinâmicas sociais, essencial no processo de DT.

No que respeita o aspeto comportamental, era uma turma com diversos alunos que demonstraram elevada facilidade em entrarem em comportamentos fora da tarefa; mas que no geral não apresenta graves problemas disciplinares. Algo que foi identificado pelo estagiário que lecionou à turma foi a taxa de absentismo da mesma, bem como a desmotivação para a prática em algumas das matérias de EF. Esta desmotivação e falta de brio refletiu-se de uma “cultura de mediocridade” muito presente. A consulta dos documentos produzidos pelo anterior estagiário tomou um papel crucial numa fase inicial de aproximação à turma, permitindo-me identificar desde logo o historial dos diversos alunos, desenvolvendo soluções prévias, caso necessário.

No âmbito já referido da DT, acompanhei duas professoras diferentes ao longo do ano letivo, com uma dinâmica e poder de intervenção totalmente distinto entre ambas. Durante todo o 1º período acompanhei a professora de Sociologia, a D'T, por atribuição inicial, do 12ºD. Dado que no início do 2º período, por motivos de saúde, esta entrou em período de baixa médica, foi designada como D'TI a professora de Matemática da turma, que executou funções até ao retorno da D'T original, no final do 2º Período, com a qual voltei a trabalhar até ao final do ano.

Assumindo o D'T como um principal coordenador e articulador entre a ação dos professores e restantes atores envolvidos no processo educativo (alunos e professores) (Roldão, 1995), o papel de coadjuvação desta função acarreta um conjunto similar de responsabilidades, que procurei assumir de forma proativa desde o início, aquando da definição do projeto de DT – definido de acordo com as tarefas e atribuições que havia acordado com a D'T, numa lógica de autonomia progressiva ao longo do ano.

Iniciei as minhas funções com tarefas de cariz mais administrativo, como forma de conhecer os trâmites (desde terminologias até regulamentos específicos) da DT. Exemplo disso foi a inserção de faltas no programa INOVAR, executada tanto no horário de DT – que a D'T gentilmente acordou comigo, fora do seu habitual horário – como em momentos durante a semana em que tive possibilidade de o fazer; outro exemplo foi a realização das minutas das receções de EE, na qual estive integralmente presente.

Aqui, a professora fazia questão de me avisar sempre que iria receber um EE, marcando num horário em que me fosse possível estar presente. O mesmo se passou no caso em que a ordem de trabalhos destas receções passasse por discussão de problemáticas de alunos que integravam a turma, mas que a início não conhecia (por não se incluírem em EF). Problemáticas tais como atletas de alto rendimento que se encontravam em estágio internacional (com a disciplina de EF já concluída); anulação de matrículas de alunos absentes desde o início do ano; entre outros. Todo o processo permitiu-me conhecer profundamente toda a turma, muito antes de alguns alunos me conhecerem.

No que respeitou a relação e comunicação com os pais, assumi desde cedo o papel de redigir emails para enviar aos EE, sempre que necessário; altura em que a D'T aprovava e enviava o texto por mim redigido, através do seu endereço de email, com o meu conhecimento – questões essencialmente de faltas e pedidos de justificação das mesmas, ou de procedimentos disciplinares. Concomitantemente, tomei em diversas receções o papel ativo, sempre que estava a par do assunto e tinha um contributo útil para fazer; receções onde sempre fui introduzido como coadjuvante da DT, ou como sub-DT (designação mais simplista, ainda que formalmente inexistente).

Também incluído no projeto de acompanhamento, encontrou-se o objetivo de enviar mensalmente, por correio eletrónico, o registo de faltas global da turma para todos os EE, já que tal como mencionado, esta se figurou como uma turma com uma elevada prevalência de absentismo nas diversas disciplinas, sem que existisse justificação destas faltas. Assim, após debate com a D'T chegámos a este procedimento como forma de manter os EE devidamente informados. Procedimento que levou a uma redução das faltas dadas, num curto espaço de tempo, bem como aumentou o número de EE que justificaram as faltas e/ou requisitaram ser recebidos para discutirem a situação do seu educando.

Adicionalmente, após um curto período de formação, propus à D'T que me permitisse iniciar a recolha de justificações de faltas dos alunos e proceder à sua



justificação, como meio de a libertar deste encargo, e me conceder simultaneamente uma maior experiência nesta competência. Foi com naturalidade que aprovou esta iniciativa, altura em que os alunos passaram a procurar-me para entregar justificações; para além disto, verifiquei nas próprias aulas de EF um maior reconhecimento da minha função como coadjuvante da DT.

No que respeita a preparação do CT, no 1º Período acompanhei a D'T em todos os procedimentos, enquanto esta me explicava diversas funcionalidades do INOVAR para impressão de documentos necessários para a realização do CT – propostas de classificação, entre outros. Durante a realização deste, a mesma foi-me dando notas de alguns procedimentos específicos à medida que iam acontecendo.

Criei, portanto, uma relação de estreita colaboração com a D'T desde uma fase inicial, sediada na aprendizagem mútua – sempre que descobria novas funcionalidades úteis na plataforma INOVAR ou outro tipo de inovações tecnológicas que permitissem facilitar o trabalho de DT, fiz questão de partilhar este conhecimento com a mesma.

Tendo como base esta colaboração, consegui ultrapassar diversos desafios no âmbito da DT – tanto a nível legislativo sobre regulamentação de faltas ou processos disciplinares, como também a nível organizacional – área que identifico como uma fragilidade demarcada na Formação Inicial de Professor. Ainda que compreendesse o escopo da função de D'T, possuía um fraco entendimento sobre as dinâmicas e procedimentos que lhe são apanágio.

#### **4.2. O Tribunal Kafkiano**

Com o início do 2º período e com a tomada de posse da D'TI vi a esmagadora maioria das minhas funções revogadas, por pedido da mesma. O argumento utilizado pela mesma foi de que dada a situação gravosa da turma quanto a faltas, e por ter também outra turma a seu cargo como D'T, necessitava de se inteirar celeremente de toda a situação da turma, preferindo trabalhar sozinha. Aqui procurei atuar como elemento de ligação entre ambas as professoras, contextualizando a D'TI do panorama da turma, mantendo algumas funções administrativas. Possibilidade que me foi negada.

Dada a minha frustração, abordei a D'TI no sentido de explicar o projeto de acompanhamento que se encontrava em desenvolvimento, como forma de legitimar a minha intervenção neste âmbito. Perante esta situação, a mesma permitiu que continuasse a acompanhar as receções aos pais, sempre que a marcação horária coincidissem com a minha disponibilidade, bem como as reuniões com todos os EE. Ainda

que se encontrasse longe de ficar plenamente satisfeito, aceitei estes termos de forma cordial.

Assim se iniciou um período em que senti uma patente desmotivação pela incapacidade de poder intervir como outrora havia feito, coartando a consecução do projeto. Também perante os alunos senti uma perda de autoridade que influenciou impreterivelmente todas as tarefas inerentes à lecionação da turma, visto que a maioria dos alunos ainda me procurava para discutir assuntos da DT, que sem qualquer conhecimento ou possibilidade de ação, me via forçado a redirecionar para a D'TI.

Também a postura face a tentativa de redução de absentismo, foi aqui comprometida visto serem justificadas todas as faltas, independentemente de se tratarem de faltas intercalares – e consequentemente, injustificáveis – como forma de evitar despendar tempo no acompanhamento destas situações; já durante os períodos em que acompanhei a D'T, procurei que estas faltas não fossem justificadas; assumindo uma postura firme na disciplina de EF.

Quanto às restantes disciplinas, o número de faltas manteve-se elevado durante todo o ano, visto que os próprios professores das respetivas disciplinas assumiram posturas diferenciadas quanto à marcação de faltas – alguns deles não marcando faltas, outros de forma errática; esta ocorrência foi minorizada em disciplinas com exame final (Português e Matemática) já que a preocupação dos alunos se orienta quase que estritamente para estas disciplinas.

Durante este período, demonstrei-me sempre disponível para auxiliar em que medidas fossem necessárias. Neste também tive a oportunidade de assistir a duas reuniões com todos os EE, sem qualquer papel de intervenção ou abordagem direta à minha pessoa – tendo inclusive sido confundido como sendo um EE. Aqui pude verificar os procedimentos inerentes à dinamização deste tipo de reuniões, algo que tomo como positivo, já que a D'TI sempre se mostrou extremamente eficiente em questões de âmbito burocrático-administrativo associadas à DT.

Após o retorno da D'T, cessado o período de baixa médica, resumi todas as funções anteriores, exceto as de receção de justificação de faltas – não sendo o meu intuito estar constantemente a alterar procedimentos, face aos alunos – por opção própria. Procurei imediatamente pôr a D'T ao corrente dos acontecimentos da qual tive conhecimento durante este período em que estive ausente; para além de tentar recuperar a consecução do projeto nos trâmites da DT.

Com esse fim, antes do final do ano tive a oportunidade de coadjuvar inteiramente o processo de preparação de um CT, efetuando a verificação das diversas classificações finais – com confirmação das diversas anulações a disciplinas e situações para exame -, de médias classificativas para entrada em quadro de excelência, lançamentos de PDA (aulas previstas, dadas e assistidas); bem como sua condução, especificamente na verificação de classificações, atribuição de quadros de excelência e de valor (atribuído a um atleta de alta competição em Vela).

Importa mencionar que verifiquei ao longo do ano uma grande dificuldade em intervir no âmbito do CT, visto que a minha interação se viu limitada: tratando-me de um estagiário, alguns professores mais experientes sempre me encararam com uma função secundária dentro deste órgão, especialmente no início do ano.

O facto anterior ficou agravado ainda por me figurar um professor de EF, disciplina que em diversas intervenções (tanto verbais como comportamentais) foi tratada como secundária e dispensável, apesar de ter tomado a iniciativa de em diversos momentos procurar legitimar a disciplina recorrendo a fundamentação alicerçada em estudos e desenvolvimento científico, com recurso simultâneo a informação proveniente do estudo de turma e do meu conhecimento dos alunos, quando pertinente. Com o decorrer do ano, esta tendência veio a esbater-se, fruto da postura de brio profissional que adotei em todos os aspetos.

Também aqui o meu afastamento no 2º período das funções de coadjuvação da DT me distanciou dos problemas a ocorrer na turma, retirando-me simultaneamente algum ânimo e (perceção de) legitimidade para intervir neste órgão tão importante, que tem visto a sua função estropiada e reduzida à atribuição de classificações sem qualquer cariz reflexivo sobre o seu papel e possibilidades na melhoria do processo pedagógico (Favinha, Góis, & Ferreira, 2012).

Posso afirmar ter sido testemunha e (relutantemente) participante da postura de um CT que procurou acelerar todos os procedimentos, independentemente da qualidade dos mesmos – tanto pela justificação de ser o último ano destes alunos no percurso escolar obrigatório, como para reduzir a sua duração ao mínimo dispensável. Todo este *habitus* – conjunto de esquemas de ação e atitudes – reduz o professor e a escola a um papel estritamente utilitário de realização de tarefas e objetivos curriculares, sem existir espaço para partilha de experiências que melhorem o processo pedagógico (Perrenoud, 1995); originando no espaço escolar um conformismo perante um “faz de conta”: o aluno busca obter a melhor classificação possível através do menor esforço possível –

resultando numa cultura de mediocridade – ainda que deste resultem poucas ou nenhuma aprendizagem, enquanto que o professor “faz de conta” que realmente ensina conteúdos e matérias que terão importância para a vida futura dos seus alunos.

#### **4.3. ....no País das Maravilhas**

Ainda em estreita relação com um panorama micro – de intervenção direta com o sucesso dos alunos; mas num âmbito diametralmente oposto, foi necessário efetuar uma escolha consciente: desta vez sobre o GE de DE que iria acompanhar. Dado a escolher entre Basquetebol, Badminton e Voleibol, optei por escolher Basquetebol por se figurar uma modalidade que sempre me foi apelativa ao longo de todo o percurso escolar e académico, mas que nunca tive a oportunidade de aprofundar técnica e didaticamente.

O mencionado GE, abrangendo o escalão de Infantis B – 5º a 7º ano de escolaridade – iria ser dinamizado pela primeira vez; não existindo qualquer escalão etariamente inferior, pelo que este se figuraria como o ponto de iniciação no Desporto Escolar de toda a escada etária consequente da modalidade na escola. Inicialmente, este escalão abrangia somente o sexo masculino, mas tendo em conta que numa fase inicial de divulgação surgiram diversas alunas interessadas – onde participei acompanhando visitas a salas das turmas abrangidas pelo escalão etário – a professora averiguou a possibilidade de formar um escalão misto, com duas equipas abertas; possibilidade esta que se veio a concretizar, garantindo a possibilidade de prática a alunos que de outro modo não participariam.

Este foi composto por 18 alunos – 8 raparigas e 10 rapazes – que treinaram de forma conjunta (com maioria destes provenientes da turma do colega estagiário David: 7ºE). Este núcleo de alunos demonstrou-se pouco constante e deveras mutável no primeiro período, sendo que veio a estabilizar ao longo do ano, com a saída de diversos elementos e entrada de outros. Saída maioritariamente proporcionada pelo facto de os alunos terem de sacrificar a sua hora de almoço para conseguirem praticar DE, dado que estes possuem o restante horário totalmente cheio; para além das instalações se encontrarem ocupadas após o período final das aulas para treino das equipas de Voleibol, Badminton e alugueres de vária natureza (que contribuem para o financiamento de toda a escola).

A natureza desta organização temporal representou-se como a principal dificuldade para a angariação e manutenção de um GE numeroso, constituindo-se

simultaneamente como um fator que coarta o desenvolvimento do DE no geral nesta escola, apesar do investimento humano e temporal feito pelo GEF neste sentido.

O quadro competitivo neste escalão foi dinamizado através da Taça Mário Lemos, um evento recorrente mensal (com 7 instâncias, no total) – de novembro a maio. Estes eventos ocorreram na Escola Secundária D.Diniz, em Chelas, compostos por duas partes distintas: uma primeira com um cariz técnico, onde os jogadores tinham oportunidade de realizar um conjunto de exercícios, por forma a desenvolver e aperfeiçoar os principais gestos técnicos (passe, receção, drible, lançamento) – servindo simultaneamente como aquecimento específico e forma de convívio entre as diversas escolas; na segunda parte, as equipas defrontavam-se no formato de 4x4, em campo transversal (com dimensões semelhantes aos existentes na escola), em jogos de 8 minutos – numa média de 3 jogos por encontro, por equipa.

No decorrer de todos os encontros – só me tendo ausentado de 1 deles – fiquei incumbido de orientar uma equipa, enquanto a professora responsável orientava a outra, permitindo-me um elevado grau autonomia e responsabilidade. Paralelamente a este processo, procurei por sua vez, autonomizar os alunos na gestão da equipa ao máximo (substituições, escolha de capitães), tendo definido com eles os princípios orientadores destas escolhas; gestão esta que já se figurava automática nos últimos encontros. No encontro em que estive presente com o orientador de escola (a professora responsável encontrava-se no encontro nacional do Megasprinter), fiquei responsável por gerir ambas as equipas, tarefa que desempenhei com relativa facilidade – dado o grau de autonomia dos alunos.

A classificação destes encontros assentou num sistema de pontos, de acordo com o número de equipas e alunos que cada escola levava – fator mais preponderante – bem como o número de jogos vencidos, empatados e perdidos; tendo no final sido atribuídos prémios de participação, de mérito (para um jogador de equipa que fosse identificado pelos seus professores como mais digno desta honra), e a taça à equipa vencedora de todo o projeto. Aqui enquadrou-se um dos principais objetivos de resultado do projeto de acompanhamento: mais de 70% de índice global de vitórias (entre ambas as equipas).

A consecução deste objetivo ficou aquém do desejado, apesar da equipa feminina ter atingido um índice de vitória a rondar 95% dos jogos, dado que a equipa masculina apenas ganhou 3 jogos, em todos os encontros. Isto deveu-se principalmente à dificuldade em assegurar a presença de equipa completa de rapazes (4 a 6 elementos) nos encontros, eventualidade que só se verificou em 2 dos 7 encontros; assim, os alunos

presentes acabavam sempre por ser misturados com outras escolas – a fim de jogarem – o que limitou claramente o desenvolvimento do trabalho tático, bem como a acumulação de pontos. Adicionalmente, também foram as raparigas aquelas que tiveram uma maior assiduidade aos treinos, sendo detentoras de maior qualidade geral.

A participação dos EE verificou-se um recurso em que se apostou desde o primeiro momento, tendo sido realizada uma reunião, que orientei em conjunto com a professora responsável, permitindo conhecer os pais dos alunos inscritos no GE, para além de permitir que estes me conhecessem a mim e à professora; bem como toda a organização do calendário competitivo e outros assuntos pertinentes. Potenciou, portanto, a minha legitimação como professor do DE, levando a que em altura alguma fosse abordado pelos pais ou alunos como professor estagiário, antes como um professor com atribuições plenas.

Suplementarmente, todo o transporte para os encontros foi da responsabilidade dos EE, como forma de os cativar a estarem presentes para assistir aos encontros; para além de criar uma responsabilização e acompanhamento, face ao progresso do seu educando. Este processo de acompanhamento funcionou de forma tão profícua que conseguimos que um número razoável de pais participasse no encontro final, jogando contra equipas de outros pais, como forma de celebração de todo o ano.

No âmbito do projeto de acompanhamento fui paulatinamente autonomizado no planeamento, condução e avaliação dos treinos do DE – começando pela dinamização do aquecimento e prestação de feedback no 1º período, culminando na condução autónoma de todos os treinos do 2º e 3º período. Aqui, não conseguirei expressar por palavras a importância do acompanhamento da professora responsável, levando-me a refletir sobre todos os parâmetros do treino, desde a escolha de situações de aprendizagem, às rotinas de gestão, passando pela relação com os alunos, e emissão de feedback, sempre com o seu espírito jovial e preocupado. Parâmetros estes que fui apurando ao longo de todo o ano, com ligação direta às restantes áreas. A nível específico, posso afirmar que aprendi mais sobre Basquetebol no decorrer deste ano de estágio e enquadrado neste projeto, do que em toda a restante formação inicial, tanto no que respeita o conhecimento didático, como o conhecimento pedagógico destes conteúdos.

Adicionalmente, ao longo de todo o ano, a professora procurou que gradualmente fosse tendo mais contacto com os restantes professores participantes e meandros organizativos. Exemplo disso foi precisamente a participação na reunião inicial de

apresentação de todos os procedimentos da Taça Mário Lemos (na Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, em Alvalade) o que me auxiliou a inteirar-me de todo o processo que se iria desenrolar durante o ano, e sua organização. Assim, travei conhecimento com diversos professores responsáveis pelo GE da sua escola, conduzindo a um sentimento de integração e de pertença, ao longo de todo o ano.

A convite do orientador de estágio e professor da Escola Secundária Padre António Vieira – ex-colega de escola da professora responsável - deslocamo-nos à mesma para realizar um clínico (treino orientado por um especialista) de Basquetebol, inserido nas atividades de final de 2º período desta escola. Esta experiência permitiu-me conviver e lecionar com uma realidade sociocultural totalmente distinta, inteirar-me de instalações totalmente diferentes (com trâmites organizativos diferentes) e travar relação com o núcleo de estágio dessa escola, com o qual, ao longo das competições manteve uma relação bastante salutar.

Ainda que o nível de desafio tenha sido elevado, tanto na gestão de todos os trâmites do DE, senti claramente a criação de um vínculo com os alunos. Alunos que no final do ano me abordaram a pedir que ficasse na escola, porque iriam sentir a minha falta; alunos que sempre me acarinharam e motivaram; alunos que a limite, vão deixar saudades. Como tal, avalio as experiências relacionados com o DE como extremamente positivas e cruciais para o desenvolvimento profissional de um docente de EF, já que permite o contacto com uma realidade que apesar de possuir a finalidade última de aprendizagem dos alunos na matéria respetiva, se desenvolve num contexto de contornos específicos e únicos.

#### **4.4. Pouco, pequeno, possível... e progressivo**

Subjacente a todos os processos de contacto com alunos, encontrou-se, ao longo de todo o ano, uma preocupação com a preparação de todos os episódios, através do ato de planear. Ato vulgarmente definido como o processo de produção de um plano, com vista à estruturação do ensino e da aprendizagem (Januário, 1996) convertendo uma ideia ou propósito num curso de ação (Zabalza, 2000), atentando, entre outros fatores, na natureza da comunidade envolvente, nas infraestruturas disponíveis e nas características e necessidades dos alunos (Bom et al., 1990; Carvalho, 1994; Siedentop & Tannehill, 2000; Zabalza, 2000).

No que respeita aos recursos especificamente designados para a disciplina de EF, a escola possui 4 espaços totalmente cobertos e 1 outro descoberto – localizados num

pavilhão único, contíguo ao restante edifício da escola – para além de um conjunto vasto de material desportivo. Destes 4 espaços cobertos fazem parte: o Ginásio Sena e o Ginásio Adelaide, dois ginásios adjacentes – separados fisicamente por uma parede – e com acesso via galerias, ora inferiores, ora superiores, com um espaço útil de 25x15 metros (cada um) com pavimento em madeira; o Ginásio C, com dimensões superiores aos previamente mencionados, equipado especificamente para a prática das matérias de Ginástica, Dança, Badminton e Escalada (transversal) com a proibição da prática de matérias que envolvam bola, devido ao espelho que ocupa toda a parede Este do mesmo; e finalmente o Ginásio D, o espaço com menores dimensões, equipado para consecução de JDC – especialmente Corfebol, já que os postes se encontram aqui localizados – e Badminton.

O espaço descoberto mencionado, Campo de Jogos Ricardo Sequeira, localiza-se no topo do pavilhão e possui as dimensões regulamentares de um campo de Andebol – 40x20 metros – pavimentando com material sintético, para além de possuir uma zona anexa de 20x10 com pavimento de betão. Os espaços supracitados possuem o nome de antigos professores de EF com papel proeminente na vida escolar – em vários âmbitos – já que as restantes salas da escola estão nomeadas de acordo com o nome de figuras históricas femininas (honrando o passado da escola como liceu exclusivamente feminino).

Já no que respeita a polivalência dos mesmos, requisito exortado pelas diretrizes expressas nos PNEF a fim de possibilitar ao professor um leque diversificado de opções no que respeita o percurso curricular dos seus alunos, somente o Ginásio Sena e Adelaide apresentam características que se podem assemelhar a este conceito. Não obstante, em ambos os espaços só é possível praticar Ginástica de Solo e Acrobática, de toda a subárea de Ginástica, já que todos os aparelhos se encontram localizados no Ginásio C (localizado no piso abaixo). Apesar de já ser tomado como dado adquirido e incontornável, a escola não possui piscina, nem qualquer protocolo com infraestruturas municipais existentes no sentido da sua utilização para a prática de Natação.

O material desportivo disponível, *per se*, permite a consecução de larga maioria das matérias nucleares, excetuando Patinagem (apesar de existirem patins, estes encontram-se degradados ao ponto da inutilização) e Atletismo (não existindo uma caixa de saltos, ou barreiras). Este material figura-se numeroso, permitindo assegurar um bom rácio por aluno durante a idealização e consecução das diversas tarefas de aprendizagem, para além de incluir material pouco convencional no panorama escolar



(bolas suíças, escadas de agilidade, barras de Ballet, cintos de Tag Rugby, parede transversal de escalada, entre outros); fruto de um investimento contínuo no DE e consequente proeminência – apesar das limitações já expressas – do mesmo no seio escolar.

Investimento que tem levado à abertura de diversos GE, trazendo uma correspondente participação estatal que permite a compra de material destinado à EF e DE. É relevante o papel de alguns professores do GEF na manutenção deste material, bem como na procura contínua pela aquisição de material que permita melhorar a oferta formativa aos alunos. Aqui o núcleo de Estágio tem assumido também um papel fulcral no incentivo à aquisição de material que permita desenvolver as matérias nucleares dos PNEF, colmatando as necessidades já expressas.

O sistema de rotação de espaços, ou *roulement*, é fixo e foi definido no início do período, previamente ao início das aulas. Ainda que este sistema busque garantir a igualdade na distribuição horária da utilização espacial pelas diversas turmas, cria uma desproporcionalidade bastante vincada na utilização do Ginásio C, face aos restantes espaços combinados. Assim, este sistema de *roulement* desvirtua a equidade de oportunidades educativas, já que diferentes turmas – de acordo com as suas matérias prioritárias – necessitam de diferente tempo em cada espaço (diferenciação temporal). Adicionalmente, por se figurar um espaço descoberto, o Campo de Jogos não se encontra na rotação, tornando-se perigoso aquando da sua utilização em tempo húmido ou chuvoso (o pavimento torna-se altamente escorregadio), sendo que a turma que ocupa o Ginásio C tomava prioridade na utilização deste espaço, procurando de alguma forma flexibilizar as possibilidades pedagógicas daí recorrentes.

No que respeita o GE de Basquetebol do DE e a utilização de espaços, este decorreu em todos os espaços mencionados, no entanto, em dias que o espaço designado foi o Ginásio C, fomos obrigados a utilizar o Campo de Jogos (dada a proibição de bolas no primeiro referido), conduzindo a que nestes dias, durante o tempo chuvoso fosse impossível ter treino por falta de espaço adequado. Todos os restantes espaços possuem pelo menos 6 cestos de tamanho adaptado e, no caso do Ginásio Sena e Adelaide, 2 cestos basculantes de dimensões regulamentares, apresentando, portanto, condições ótimas à prática da modalidade.

Já quanto a recursos temporais, para a leção à turma do 12ºD dispus de 55 aulas de 90 minutos cada, com distribuição semanal em duas aulas de 90 minutos (das 10h15 às 11h45 da manhã de Terça e Quinta-feira). Ainda que o tempo total vá ao

encontro aquele exortado nos PNEF, a frequência de pelo menos três vezes por semana não é garantida. A definição de duas aulas de 45 minutos e uma de 90 minutos assegurariam maiores benefícios para o desenvolvimento das capacidades condicionais, para além de se aproximar das diretrizes internacionais, para jovens, de 60 minutos diários da prática de atividade física de intensidade moderada a vigorosa (World Health Organization, 2010). No que respeita o DE, este iniciou-se com 4 treinos semanais de 45 minutos cada, no entanto, devido à fraca adesão ao treino num dos dias, passou a 3 treinos semanais, com a mesma duração.

Todas estas condicionantes conduziram por um lado a diversas adaptações no desenho curricular ao longo do ano – nomeadamente na criação e consecução das UE e mesociclos – bem como à consolidação de um espírito prático, por parte do professor, no que respeita a utilização dos recursos. Aqui foram diversas as vezes em que recorri a um verdadeiro espírito inventivo para assegurar as melhores combinações de matérias e/ou situações de aprendizagem, mesmo que para isso tivesse de alterar material pesado entre ginásios de pisos diferentes, ou alterar disposições das mesas de ténis para colocação de colchões, para a realização de Luta. A limite, creio que o recurso mais valioso e útil é a genuína preocupação com o desenvolvimentos dos alunos, asserção defendida também por Fuller (1969) na sua teoria de preocupações do professor – figurando-se a mencionada como a forma mais profícua de preocupação.

#### **4.4.1. O ovo ou a galinha?**

Para além do já mencionado, o plano figura-se como um modelo racional com funções fulcrais de orientação e controlo do processo de ensino-aprendizagem, elo de ligação entre os objetivos imanentes do sistema de ensino (presentes nos programas da disciplina) e sua realização prática (Bento, 1998). Encontramos hoje em dia, segundo o jargão técnico dos docentes de EF dois grandes modelos de planeamento: planeamento por blocos e planeamento por etapas. Ambos se encontram tenuemente definidos e consubstanciados, sem que exista um corpo de literatura que aborde os modelos mencionados bem como os respetivos efeitos sobre a aprendizagem.

Rosado (2003) utiliza o termo de modelo de planificação por ciclos de atividades para se referenciar ao vulgo planeamento por blocos, que define como um modelo que recorre ao tratamento sequencial/linear e concentrado de diversos blocos temáticos, com relativa independência entre si, que, por sua vez, são constituídos amiúde por uma única

modalidade desportiva e por aulas monotemáticas, ou seja, respeitantes a uma só modalidade ou matéria.

Já no que concerne ao modelo de planificação por etapas, este fundamenta-se em princípios alicerçados nas teorias socio construtivistas do processo E-A, que tecem o aluno como um indivíduo único, com necessidades específicas e potencial de aprendizagem singular (Vygotsky, Veer, & Valsiner, 1994) que aprende de forma social, colaborativa e interpessoal (Bandura, 1986). Apontando, portanto para um modelo constituído por uma articulação interdependente de períodos do ano com contribuição singular para os objetivos anuais definidos (etapas) aquando da AI feita no início do ano, sendo necessárias no mínimo três etapas ao longo do ano: introdutória, de desenvolvimento e aprendizagem e de conclusão — sendo usualmente observadas as de avaliação inicial, aprendizagem e desenvolvimento e de desenvolvimento/consolidação; por sua vez estas etapas são compostas por diversas UE — conjunto de sessões com semelhante critério unificador, seja este um conteúdo ou conjunto de objetivos específicos. As premissas e princípios base do último modelo mencionado constituem o cerne dos PNEF.

Foi no decorrer desta etapa tão crucial – a AI – que me deparei com um dos primeiros desafios do estágio: a necessidade de recolher informação, ao mesmo tempo que conduzia uma aula produtora de aprendizagens. Como tal, a principal estratégia para ultrapassar o mesmo teve origem numa ideia que me foi passada numa entrevista a um professor experiente, no decorrer de um trabalho para a unidade curricular de Avaliação Educacional: simplificar o sistema de registo de informação de tal forma, que o registo fosse célere e eficiente.

Assim, no seio do núcleo de estágio, ao alterarmos o PAI, optámos por criar um sistema de registo com três colunas (exemplo em Anexo 7) – uma correspondente a cada nível de especificação, com os principais critérios chave no topo; para cada matéria bastava apenas colocar o nome do aluno na coluna correspondente, como forma de efetuar um diagnóstico inicial. Ainda que numa primeira abordagem possa parecer um sistema pouco válido – já que não é escrutinado cada critério e indicador, mas antes uma execução global – após um período inicial de afinação de observação é criada uma imagem mental de cada nível, permitindo um enquadramento célere. Enquadramento que fui treinando inclusive durante a observação das aulas dos colegas de estágio, discutindo no final as nossas perceções, pautando-os para um mesmo referencial. Tudo isto, permitiu que durante grande parte do período de AI não necessitasse de transportar

constantemente a folha de registo comigo, preenchendo-a após o final da aula, libertando-me para desenvolver a condução corriqueira da aula. Tal como expresso amplamente nos documentos de referência, os alunos críticos – pela excelência ou pelas maiores necessidades – são os mais rapidamente identificados, tendo sido o principal investimento no diagnóstico efetuado aos alunos situados na faixa média de competências.

Tecidos os diagnósticos como forma de situar os alunos num nível de especificação para cada matéria, chegou posteriormente a altura de produzir prognósticos e projetar o percurso curricular dos alunos. Aqui encontrou-se o segundo desafio desta etapa, já que se figurava difícil prever qual a velocidade de aprendizagem para cada aluno, baseando-me num tão estrito período de tempo de contacto. Como tal, após diversas conferências com o núcleo e orientadores optei, de forma geral, por prognosticar a evolução de um nível de especificação para cada matéria prioritária, em todos os alunos – salvo casos excecionais, onde a velocidade de aprendizagem, ou capacidades motoras fossem muito baixas para a matéria e aluno em questão; nas restantes matérias, prognostiquei o atingir do nível Introdutório para todos os alunos que se encontravam abaixo dessa meta e a consolidação do nível já atingido, para os restantes.

Foi aqui fundamental o papel da avaliação reflexiva sobre cada plano e consequente práticas operacionalizadas na sala de aula – utilizando as autoscopia e balanços - bem como as informações provenientes da avaliação formativa para ir realizando ajustes nos diversos planos que mencionarei adiante, bem como nos prognósticos produzidos para cada aluno e matéria.

Uma das principais preocupações, ao longo de todo o ano, foi assegurar coerência entre os diversos níveis de planeamento – desde o PAT, passando pelo Plano de Etapa e terminando no Plano de Unidade de Ensino. Esta coerência, ainda que aparentemente difícil, foi um processo natural, já que o foco se debruçou sobre as aprendizagens dos alunos, culminando espontaneamente em oportunidades de formação para o professor – motivo pela qual defini objetivos para a minha formação em cada grau de planeamento, de acordo com o Plano de Formação.

No entanto, esta coerência foi por vezes dificultada pela entrega formal fora de horas dos diversos planos iniciais. Entrega esta que se viu dificultada por diversos fatores. Primeiramente a formação inicial que recebi pouco ou nada englobou a conceção e concretização dos diversos planeamentos, tendo sido necessário recorrer a diversas

conferências entre núcleo, com uma participação preponderante dos orientadores de estágio, bem como uma análise mais profunda e cuidada dos PNEF que me permitiu construir os planos; ainda que o nível inicial de operacionalização fosse relativamente baixo, estando os documentos excessivamente formalizados – algo que foi paulatinamente desconstruído ao longo do ano, simplificando e operacionalizando todos os documentos. Não obstante, creio que uma simplificação inicial dos planos poderia ter influenciado positivamente todo o processo descrito. Aqui importa também acentuar a inexistência de literatura específica e detalhada, pertinente à criação das etapas de E-A e UE. Em segundo lugar, o empreendimento de diversas tarefas simultâneas, tais como a reformulação do PAI e critérios de avaliação, bem com a proposta para o PP no âmbito da Dança e todo o PAT levaram a uma sobrecarga de produção de planos muito grande em fases iniciais.

O PAT (Anexo 8) constitui-se como um requisito para a efetiva diferenciação do trabalho com uma turma específica e um instrumento de trabalho incontornável numa prática pedagógica de qualidade, permitindo identificar as principais linhas metodológicas a seguir ao longo de todo o ano. Especificamente, este abrangeu todas as áreas de extensão dos PNEF – Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos – procurando garantir tempo de desenvolvimento de cada uma destas áreas, de acordo com as necessidades da turma e adequando o seu grau de complexidade às competências avaliadas durante o período de AI, identificando as matérias prioritárias para o ano, bem como os principais alunos críticos em cada área, subárea e matéria – seja pelas dificuldades exacerbadas, seja pela excelência – apresentando estratégias de intervenção.

A seleção das matérias prioritárias desta turma seguiu um conjunto de critérios. Primeiramente, busquei identificar quais as matérias nucleares com maior nível de discrepância entre competências exortadas nos PNEF e PP e o nível atual da turma, por forma a garantir o cumprimento dos objetivos gerais e finalidades – sendo este o ano terminal do ensino obrigatório – assegurando concomitantemente ecletismo curricular. Seguidamente, analisei as possibilidades de desenvolvimento das respetivas matérias nos espaços e materiais disponíveis analisando simultaneamente as possibilidades de progressão dos alunos, ou seja, as matérias onde os alunos mais facilmente conseguiriam enquadrar-se com os padrões de proficiência definidos nos programas. Finalmente, e com um peso bastante elevado, tomei em consideração as preferências

expressas pelos alunos, tanto durante o questionário inicial, como em momentos informais durante as aulas.

Interligando os critérios acima apostos com os critérios de seleção de matérias para a avaliação sumativa (2 matérias de JDC, 1 matéria da subárea de ginástica ou atletismo, 1 matéria das ARE e 2 matérias da subárea de “outras”) as matérias prioritárias escolhidas foram: Andebol, Futebol, Voleibol, Ginástica de Solo, Dança Moderna, Luta.

É possível verificar que ao invés de 2 desportos coletivos, encontram-se selecionados 3, diminuindo 1 matéria da categoria de “Outras”. Esta escolha visou salvaguardar uma recuperação efetiva de alguns alunos críticos na categoria dos JDC, dando-lhe uma maior possibilidade de sucesso nesta categoria; simultaneamente, esta escolha foi tomada para agradar aos alunos tanto que preferiam Futebol, como aqueles que preferiam Voleibol – sendo uma dupla polarizante na presente escola.

A escolha da matéria de Andebol procurou colmatar alguma falta de importância atribuída ao Andebol na escola, visto que inclusive não possui um torneio de interturmas, ao contrário do que acontece com as restantes “três principais modalidades”, conduzindo a uma grande lacuna entre o exortado no PNEF e as reais competências dos alunos. Simultaneamente constituiu uma oportunidade de motivar alguns alunos cujo seu passado desportivo passou pelo Andebol, aproveitando-os como agentes de ensino e reforçando o seu papel junto da turma. Como forma de introdução de uma modalidade pouco praticada na escola, mas com valências motoras e tática muito próprias, lecionei também algumas aulas de Rugby.

Quanto à Ginástica de Solo foi escolhida por se figurar a base efetiva para todo o desenvolvimento gímico, assegurando simultaneamente um desenvolvimento de controlo postural e corporal tão essencial na vida quotidiana, para além do conhecimento de todas as manipulações e ajudas, no contacto com o colega. Estrategicamente preferi escolher uma matéria de ginástica, já que as condições para a prática de atletismo são parcas, não permitindo o desenvolvimento do currículo proposto em segurança. Adicionalmente à ginástica de solo, foi explorada a ginástica de aparelhos, como meio de aplicação de alguns elementos gímicos aprendidos no solo, garantindo também uma adaptação mínima a estes, já que diversos alunos possuíam receio de utilizar os mesmos, tendo desde então apresentado claras melhorias neste aspeto.

Já nas ARE foi selecionada a Dança Moderna, por um motivo semelhante à escolha do Andebol. Dado que na escola a cultura dominante no ensino desta categoria

passa muito pouco pelos conteúdos exortados nos PNEF, esta escolha visou dar a conhecer aos alunos formas diferentes de explorarem a sua criatividade com recurso ao seu corpo e diversos estilos musicais e coreográficos – desde Hip-Hop a Jazz Moderno – tendo culminado no desenvolvimento coreográfico em grupo, com resultados bastante satisfatórios. À semelhança da Ginástica, também foram trabalhadas as Danças Sociais – Valsa Lenta, Rock – e a Dança Tradicional enquadrada para o 12º ano, de acordo com a proposta que apresentei ao GEF – “Toma Lá Dá Cá”, garantindo o ecletismo.

Na categoria de Outras, a matéria seleccionada foi a Luta (Olímpica), visto que os alunos nunca tinham tido contacto com a modalidade no seu percurso, correndo o risco de perderem assim um conjunto de valências associadas aos desportos de combate (respeito pelo corpo e limitações do parceiro; utilização de forças e alavancas na manipulação do corpo do parceiro, entre outras). Inicialmente havia planeado também a leccionação de diversas aulas de Orientação, servindo de introdução para o conhecimento da modalidade e para enquadrar as atividades de exploração da natureza – que devido ao meio urbano onde a escola se insere, passam despercebidas no currículo. No entanto, devido a adaptações efetuados em favor de matérias prioritárias, esta opção foi abandonada.

Ponderei, não obstante, a realização de duas manhãs no parque florestal de Monsanto, para realização de Orientação e de Escalada – matérias de difícil desenvolvimento na escola, por ausência de recursos materiais ou instalações próprias – idealizadas para toda a turma, mas após conversa com o orientador de escola e face à carga burocrática associada a esta iniciativa – constar no Plano de Atividades, ativação do seguro, necessidade de cumprimento do rácio professor-aluno – ponderei reduzi-la somente a alunos que pretendessem estar presentes, sob responsabilidade dos EE ou da sua (no caso de alunos maiores de idade), sem qualquer vínculo direto com a escola. Opção que também não foi avante devido a constrangimentos de disponibilidade pessoal.

Após a definição das matérias seguiu-se a definição e construção de etapas e de UE que nelas se integrassem. Para além da etapa de Avaliação Inicial (1ª etapa), optei por definir um conjunto adicional de 3 etapas, perfazendo 4 etapas ao longo do ano, integrando 9 UE, 3 por cada etapa. Como critério aglutinador de matérias para cada unidade, enquadrei o tratamento ora de conteúdos similares, que pudessem possibilitar *transfer* entre matérias (exemplo do serviço por cima /tipo ténis no Voleibol e de batimentos de Badminton), ora de matérias que juntas otimizassem os recursos espaciais e materiais (exemplo de Dança Moderna e Ginástica de Solo/Aparelhos) ou ainda

aglutinando matérias que agradassem a diferentes grupos de alunos dentro da turma (como é o claro exemplo de Futebol e Danças Sociais/Tradicionais). Importa mencionar que fruto da rotação de espaços, as UE referentes a Ginástica, Dança Moderna e Luta (desenvolvidas por otimização de recursos e tempo, no Ginásio C), se encontraram segmentadas temporalmente, tendo sido intercaladas com aulas de outras UE (desenvolvidas ininterruptamente nos espaços polivalentes).

A 2ª etapa, denominada de etapa introdutória, teve como objetivo principal a recuperação de alunos que se encontravam abaixo do nível introdutório, com um foco claro nos alunos críticos sinalizados; concomitantemente a etapa criou bases para posteriores etapas. As unidades de trabalho foram grupos homogêneos (grupos de nível) permitindo ao mesmo tempo utilizar conteúdos específicos para cada grupo dentro do nível a desenvolver, e focar os conteúdos e competências essenciais de cada matéria para todos os grupos, revendo aprendizagens provenientes de anos anteriores (respeitando o princípio exortado nos PNEF que as aprendizagens devem ser tão coletivas quanto possível e particulares/individualizadas quanto necessário). Aqui abundaram situações muito reduzidas e/ou condicionadas, com foco nos gestos técnicos e padrões-base das matérias e formas reduzidas de jogo, sempre com atenção à sua representatividade (transfere para situações formais da matéria) especialmente nos JDC, focando sempre a presença da defesa, ainda que simplificada ou condicionada.

A criação das progressões nos JDC e interligação de conteúdos apresentou-se como o principal desafio durante esta fase, já que verifiquei que os alunos rapidamente perdiam interesse nas situações de teor mais analítico. Assim, através de estudo autónomo de livros da especialidade, bem como de conferências no seio do núcleo de estágio e com professores do GEF, para além de um contributo claro das observações de aulas dos meus colegas estagiários, aumentei de forma bastante vincada o meu CPC (Shulman, 1987). Isto possibilitou a aquisição de uma maior capacidade de: sequenciação de conteúdos e situações de aprendizagem; identificação e correção de erros comuns na performance motora dos alunos; adaptação das situações às necessidades específicas dos alunos; tal como reportado na literatura (Dodds, 1994; Harari & Siedentop, 1990; O'Sullivan, 1996; Schempp, Manross, Tan & Fincher, 1998 cit. in Siedentop & Tannehill, 2000).

Como forma de criar as ditas progressões de aprendizagem nos JDC, optei por recorrer à metodologia integrada, exortada inicialmente por Bunker e Thorpe (1982) no seu modelo de *Teaching Games for Understanding* (TGfU); modelo este que tomou



diversos nomes, assentando na sua generalidade, num modelo de ensino do jogo através de situações de aprendizagem que incitem à resolução de um problema (de ordem técnica ou tática), similar aos estilos de ensino de Descoberta (Mosston & Ashworth, 2002), com princípios muito similares àqueles expressos nos PNEF. Tal abordagem demonstrou-se eficaz, para além de motivante para os alunos, no entanto, não me foi possível aplica-la de forma coerente no seio das unidades de ensino, face à necessidade didática e motivacional de tornar politemáticas todas as aulas (dificultando o desenvolvimento do ciclo exortado por este método, dado o tempo necessário), deparando-me assim com um novo desafio: como transpor esta abordagem, de forma coerente, para o contexto de UE.

A 3ª Etapa, denominada de etapa de desenvolvimento teve como objetivo, assumir-se como o principal momento de desenvolvimento de novas competências focalizando o trabalho essencialmente por nível de especificação, reduzindo o número de conteúdos comuns - salvo situações em que isto seja condição necessária para a aprendizagem do conteúdo em questão. Assim, manteve-se o princípio de formação de grupos (grupos de nível) procurando manter alguma rotatividade na sua composição no seio de cada UE. Quanto aos trâmites operacionais, fruto das aprendizagens que obtive da etapa anterior, transpus o foco desta etapa para situações reduzidas e condicionadas de desenvolvimento global e integrado, procurando resolver o desafio levantado no final da 2ª Etapa.

Experimentei com diversas formas de introduzir tal metodologia – tanto no âmbito do DE como do projeto PTI – em conjunção com diversas pesquisas bibliográficas e conversas com professores especialistas nas respetivas matérias; tendo na última unidade de ensino encontrado o melhor equilíbrio, até à data, entre as situações analíticas (por vezes necessárias) e situações de jogo condicionado/reduzido/formal. A solução encontrada foi a de iniciar a unidade de ensino com formas condicionadas que permitissem a criação de problemas de ordem tática ou técnica, originando um processo de dissonância cognitiva (Festinger, 1967 cit. in Mosston & Ashworth, 2002) nos alunos. A utilização do balanço final da aula é aqui essencial, já que orienta o meio de procura para a resposta pretendida, que é posta em prática e reforçada em aulas posteriores, mantendo sempre que possível, a ligação íntima com o jogo formal, visto ser um fator de motivação e de empenho, em todos os níveis de especificação.

Finalmente, importa reconhecer a importância da semana de PTI na perceção prática das vantagens de utilização da metodologia supracitada (integrada) em diversos

ciclos do currículo (desde o 2º ciclo ao Ensino Secundário), com diferenças de abordagem e de complexidade. A partir desta passei a integrar nos meus planeamentos, em cada situação de aprendizagem, um conjunto de palavras-chaves e questões que permitem direccionar os feedbacks e, conseqüentemente, a atenção do aluno para componentes críticas da execução da tarefa, facilitando também a sua compreensão (e a minha instrução da mesma).

Finalmente a 4ª etapa, denominada de consolidação ou revisão, pretendeu que os alunos finalizassem o seu desenvolvimento dentro do nível de especificação prognosticado, aperfeiçoando padrões motores técnicos e táticos. Aqui recorri essencialmente a grupos heterogéneos, procurando que alunos com competências superiores nas diversas matérias funcionassem como agentes de ensino. Quanto aos conteúdos, optei por incluir conteúdos comuns (sem descurar os conteúdos específicos por nível, ainda que com menor preponderância) que permitiram o elevar das competências de todos os níveis, aproximando as matérias da sua representação formal como forma de potenciar a prática destas matérias fora do âmbito escolar (na Ginástica o desenvolvimento e ligação de elementos em sequência; a criação de coreografias na Dança Moderna; ou o jogo formal dentro dos Jogos Desportivos) – dado que este se figurava um ano terminal de disciplina.

Um dos pontos que importa deixar quanto à diferenciação é a necessidade futura de diferenciar também o tempo planeado por matéria, para grupos diferentes de alunos. Ou seja, conceder mais tempo de uma matéria a um grupo que mais dela necessita, ou a um conjunto de alunos críticos. Só assim é possível verdadeiramente recuperar alunos num ciclo de ensino tão avançado como o Ensino Secundário; para além de permitir um desenvolvimento mais eclético e equilibrado dos alunos já proficientes, sem cair na tentação de procurar assegurar uma igualdade educativa, mas sim de uma verdadeira equidade educativa.

Com este fim, ao longo de todo o ano, desenvolvi um conjunto de instrumentos com o fim último de melhorar as aprendizagens dos alunos, indicando especificamente onde deveriam melhorar e como. Os principais instrumentos utilizados foram as cadernetas individuais e as tabelas de nível de especificação (por matéria).

A caderneta individual (mica onde cada aluno possuía uma folha por matéria, com uma *checklist* relativa a todos os critérios de cada nível de especificação, cuja folha exemplo pode ser verificada no Anexo 9) foi criada para auxiliar a avaliação formativa, de forma individualizada e referenciada aos critérios. Esta foi introduzida numa fase inicial do

ano, no entanto, devido à dificuldade de imprimir a quantidade enorme de folhas que tal instrumento requer – tendo recorrido a amigos que têm a possibilidade de imprimir gratuitamente – a sua utilização plena somente foi conseguida no 3º período. Inicialmente apostei numa utilização autónoma destas cadernetas, deixando-as à disposição dos alunos para preencherem no final de cada aula, o que se verificou infrutífero para a larga maioria da turma; assim, implementei períodos específicos para a utilização destas cadernetas, com o meu acompanhamento no preenchimento (garantindo uma afinação de referências e de percepções dos alunos). Para além disto, cada folha da caderneta era verificada por mim e assinada nos critérios já atingidos, como forma de facultar informação específica a cada aluno. Consequentemente, isto originou uma carga hercúlea de trabalho no 3º período – visto que ela foi desenhada para ir sendo utilizada e verificada ao longo do ano, diluindo esta carga – já com baixo efeito sobre as aprendizagens, dado encontrarmo-nos num período de consolidação e revisão. Dessarte, a principal avaliação que faço deste instrumento é de teor misto: por um lado permite facultar aos alunos uma quantidade enorme de informação específica sobre a sua aprendizagem, melhorando-a através de processos de autoavaliação referenciada (Black et al., 2004); por outro, requer um elevado grau de acompanhamento e de trabalho por parte do professor, o que inviabiliza a sua utilização em mais do que uma turma (cenário comum num professor), para além de requer também elevados recursos materiais.

Este instrumento, numa fase final, foi utilizado como forma de comunicação com os pais, pedindo-lhes que rubricassem as cadernetas e que estas me fossem devolvidas. Ainda que se trate de uma faixa etária mais velha, torna-se extremamente importante envolver os pais neste processo, dado que através dos diversos contextos denotei que os encarregados de educação ainda tomam grande preponderância e mão naquilo que são os processos relacionados com a aprendizagem dos seus filhos, fruto de uma juvenilização da população em geral, e de uma cultura meritocrática que se verificou nesta escola. No entanto, pelo facto de ter sido feito de forma tardia, somente me foram entregues 6 cadernetas assinadas. Mais uma vez, a utilização mais paulatina e integrada deste instrumento poderia ter permitido a realização de mais momentos de comunicação com os pais, tal como inicialmente idealizado e aumentar a potencialidade deste instrumento neste âmbito.

Como ponto de melhoria do instrumento supracitado: seria interessante transformar digitalmente este instrumento, permitindo a sua utilização num *smartphone*, reduzindo a utilização de papel e aumentando a motivação dos alunos para o efetivo uso

do mesmo, para além de facilitar a verificação por parte do professor e a consulta pelos EE desta informação.

As tabelas de nível de especificação trataram-se de tabelas impressas e afixadas no quadro, que possuíam os níveis de especificação de todos os alunos para cada matéria da unidade de ensino – sendo atualizada no final de cada unidade – bem como todos os critérios necessários para cada nível e matéria (numa configuração semelhante à caderneta). Estas permitiram que diversos alunos se situassem nos níveis, para além de interiorizarem a terminologia utilizada pelos PNEF; o que auxiliou na compreensão de todo o processo avaliativo. No final do ano, como forma de priorizar a utilização das cadernetas – autorreferenciação – optei por deixar de recorrer a estas, visto que os alunos optavam por plasmar o nível que lhes era atribuído, sem considerar a consecução dos diversos critérios que os compõe. Aqui, foi interessante verificar que os alunos consultavam regularmente estas tabelas e amiúde debatiam comigo o seu posicionamento nos níveis, bem como o dos seus colegas (curiosamente numa tentativa de os beneficiar).

Um ponto geral de melhoria para esta área tão importante é a partilha do prognóstico – efetuado no início do ano, de acordo com as competências diagnosticadas – com os alunos, indicando-lhes qual o nível que o professor espera destes, para cada matéria. Ainda que no seio de cada autoavaliação estes traçassem objetivos de nível, por matéria, figura-se importante a referência última do professor, como meio de responsabilizar os alunos e empenhá-los na procura da excelência dos seus objetivos; característica identificada como essencial num processo de avaliação eficaz (Assessment Reform Group, 2002).

Na área de extensão dos Conhecimentos, para além dos conteúdos definidos pelos PNEF para o ano curricular em questão, optei por efetuar uma recuperação de conteúdos que curricularmente se encontram a montante – tanto durante o período de AI, como no restante ano – para melhor sedimentar os conteúdos seguintes e cumprir as finalidades exortadas para esta área de extensão, já que o desenvolvimento anterior desta área se cingia às regras e regulamentos das diversas modalidades. Assim, a principal forma de trabalho ao longos dos três períodos– tendo optado por uma organização transversal a todas as unidades de ensino – foi a “pergunta da semana”, uma estratégia que desenvolvi que consiste no colocar de uma pergunta introdutória, no início da 1ª aula que trata o subtema, que depois é desenvolvida ao longo das 2 aulas (sendo que algumas ocupam somente uma aula) da semana. Geralmente estas

perguntas têm uma ligação com conteúdos do quotidiano – por exemplo: para abordar nutrição, foi mencionada a composição calórica de alimentos servidos no bar da escola – para possibilitar um maior *transfer* e incitar maior curiosidade.

Os principais temas abarcaram as diversas capacidades condicionais, a sua forma de desenvolvimento, bem como os efeitos diretos sobre a saúde e processos de monitorização do esforço; adicionalmente, foram abordados conteúdos relacionados com a utilização energética dos macronutrientes e a sua importância na nutrição.

No 3º período, como forma de diversificar a abordagem e permitir o tratamento dos temas delineados para este ano curricular (ética desportiva, *doping*, *fair play*), os alunos agruparam-se em pequenos grupos para desenvolverem uma apresentação em *powerpoint/prezi*, com tema à escolha dentro daqueles propostos. Todos os temas e subtemas foram discutidos em núcleo de estágio, como forma de garantir a coerência vertical entre a minha turma e a do meu colega estagiário André (11º ano), dado que a situação inicial, nesta área, desta era muito similar à da minha.

No desenvolvimento desta área verifiquei que planeei inicialmente um conjunto de conteúdos demasiado extenso para o tempo de lecionação que tinha. Acrescentando a isso, alguns desafios de gestão temporal e material (especialmente em aulas de Ginástica) dificultaram o cumprimento da calendarização desta área; altura a partir da qual, ao invés de guardar a abordagem desta pergunta para o fim da aula, passei a enquadrá-la no início da aula.

Outro dos principais desafios foi precisamente o do interesse dos alunos perante esta área, já que ao longo do seu currículo, o tratamento da mesma tinha sido desvirtuado. Apesar de ter procurado ligações claras com conceitos do quotidiano, avalio que a metodologia de desenvolvimento desta área precisa de contemplar a integração direta nas restantes áreas, reduzindo tempos potenciais de palestra sobre o tema através de tarefas práticas de aplicação; ou utilizar temas que concernem a necessidades identificadas da turma, tal como foi o caso de consumo de tabaco nesta instância – inserido no projeto de acompanhamento de DT – tema este que não consegui desenvolver por ter priorizado outros conteúdos sobre este.

Como forma de avaliação para esta área foram utilizados essencialmente dois instrumentos: pequenos testes de resposta individual para avaliação (exemplo em Anexo 10), relacionada diretamente com os conteúdos abordados anteriormente; estes foram de resposta rápida e de complexidade progressiva. Na conceção destes instrumentos

procurei guiar-me pelos níveis de DOK (Webb, 1999) como forma de ao longo do ano aumentar o grau de envolvimento cognitivo dos alunos: se as perguntas deambularam entre o nível 1 e 2 de DOK (*Recall e Conceptual Understanding*), o desenvolvimento do trabalho procurou que este se situasse no nível 4 (*Extended Thinking*).

No que respeita ao processo de aplicação das perguntas, estas foram anunciadas geralmente com pelo uma semana de antecedência, permitindo, amiúde, a revisão dos conteúdos respetivos na aula anterior. Ao longo do ano fui verificando um aumento na preocupação com estes momentos, sem que este aumento trouxesse um aumento relativo nos resultados destes: assumindo um carácter bastante inconstante em alguns alunos, reveladores de um alheamento total à importância destes conteúdos – mesmo após explicação e reforço do seu propósito.

Os resultados obtidos no trabalho foram na sua maioria medíocres – com trabalhos bons e muito bons. Foram diversos os grupos que demonstraram uma completa falta de brio na realização do trabalho – desde a não realização de uma apresentação *Powerpoint*, até dinâmicas pobres de apresentação (com leitura integral de texto, sem qualquer interpretação própria, sem preparação prévia). Adicionalmente, um dos grupos efetuou plágio direto – alterando somente os nomes e números, de um trabalho disponível online na plataforma *Prezi*, valendo-lhes a anulação do trabalho e conversa com a D'T sobre o sucedido. Dados constrangimentos espaciais e temporais não foi possível debater os diversos trabalhos, como havia sido planeado, negando parte da aprendizagem sobre as temáticas.

Como um todo, ambos os instrumentos procuraram representar-se como instrumentos essencialmente de âmbito formativo – especialmente as perguntas escritas – como forma de acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens desta área, e se necessário, rever ou clarificar algum conteúdo que tenha ficado no geral, menos adquirido. Simultaneamente, almejei que estes servissem de referenciais para os alunos se situarem também quanto às suas aprendizagens, criando inclusive uma pergunta de recuperação no 3º período para alunos que tivessem demonstrado resultados menos profícuos; bem como formas de responsabilizar os alunos pela sua atenção e empenho nos momentos de abordagem destes conteúdos. Não obstante, importa de futuro encontrar opções instrumentais que maximizem a componente formativa, aproximando as tarefas deste área de extensão de verdadeiras tarefas autênticas (Wiggins, 1998), como é o exemplo da criação de portefólios.

Numa visão geral da área de extensão da Aptidão Física identifiquei que a maioria dos alunos se encontram na sua maioria dentro da ZSAF, nos diversos testes realizados, salvo algumas exceções. O teste da aptidão aeróbia foi aquele com maior número de “não aptos” seguido do teste de flexões de braços. Como tal, o trabalho de desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas assentou largamente nestas capacidades, para os alunos não aptos; sendo que aqueles aptos foram constantemente incitados a melhorarem ainda mais a sua aptidão física, com o objetivo último de toda a turma se encontrar dentro da ZSAF no maior número de testes possíveis, como forma de os capacitar para os processos de manutenção e desenvolvimento da sua aptidão física, e consequente saúde; para que estes se mantenham ativos ao longo da sua vida.

Assim, como forma de desenvolvimento utilizei novamente uma lógica sistemática e progressiva ao longo do ano letivo – princípios indispensáveis à melhoria destes parâmetros. Para além de garantir um nível de intensidade elevado ao longo de todas as aulas, minimizando pausas entre situações de aprendizagem, optei pela introdução de uma estação de desenvolvimento de aptidão física.

Nesta recorri à utilização de protocolos de Treino Intervalado de Alta Intensidade, adaptados do protocolo desenvolvido por Tabata et al. (1996) – curtos períodos de pausa alternados com períodos mais longos de esforço, com a maior expressão de esforço possível – como forma de desenvolver simultaneamente a capacidade cardiorrespiratória e a resistência muscular em todo o corpo, sem recurso a períodos contínuos de corrida. Este protocolo tomou usualmente os mesmos parâmetros de treino (número de pausas, duração), o que me permitiu variar a intensidade e foco através da variação dos exercícios propostos, em sede de folha de tarefa (exemplo no Anexo 11), de acordo com o estilo de ensino Inclusivo (Mosston & Ashworth, 2002), permitindo diferenciar a prática de acordo com as principais necessidades de cada aluno. Assim os alunos foram desde logo autonomizados para realizarem esta estação sozinhos, guiados por um temporizador colocado no meu *smartphone*, procurando assim aumentar a sua tendência para motivação autónoma, associada à prática de atividade física (Berghe, Vansteenkiste, Cardon, Kirk, & Haerens, 2014, p.; Ryan, Williams, Patrick, & Deci, 2009).

Como fator adicional de diferenciação, introduzi ao longo do ano um segundo protocolo, com exercícios mais avançados, como forma de cativar os alunos mais proficientes, o que auxiliou na manutenção destes na tarefa, para além de me permitir, segundo os critérios de formação de grupos adotado para o cerne da aula/UE/etapa, ter

ora grupos heterogêneos, ora grupos homogêneos, sem que isso interferisse neste processo de diferenciação desta área.

Já na 4ª etapa, de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, este era orientado para uma tarefa específica de desenvolvimento – exemplo: os alunos com necessidades de melhorar a sua capacidade aeróbia eram remetidos para uma tarefa de corrida contínua. Contrariamente ao que havia planeado, não consegui autonomizar os alunos ao ponto de estes conseguirem criar o seu próprio plano de desenvolvimento da aptidão física com base numa lista de exercícios, ainda que tenha sido comum a adaptação de alguns exercícios, de acordo com sugestões de alunos.

O trabalho de flexibilidade foi desenvolvido ao longo de todas as aulas, como meio de relaxamento, mas também como meio de aumento da amplitude articular; buscando seguir os princípios metodológicos recomendados, que foram sendo abordados na área dos conhecimentos, na sua ligação íntima com conceito de saúde, permitindo uma aplicação imediata de conhecimentos.

O culminar de todo este trabalho viu a turma na sua esmagadora maioria dentro da ZSAF, salvo casos raros em que o próprio aluno não se empenhou para esse objetivo, apesar de todos os esforços empreendidos da minha parte. Acima de tudo, tenho plena confiança que a maioria dos alunos adquiriu competências suficientes para orientar de forma autónoma um processo simples de melhoria/manutenção da sua aptidão física, o que me deixa intimamente satisfeito.

O desafio presente nesta área de extensão foi a necessidade de intervir constantemente com um papel de reforço e incentivo à prática na estação mencionada. Intervenção que foi diminuindo ao longo de todo o ano, visto ter explorado algumas opções de potenciamento da relação dos alunos com as tarefas de aptidão física, algo que será explorado mais adiante.

Paralelamente ao explícito no PAI, os instrumentos de avaliação da aptidão física utilizados constituíram-se como os protocolos da plataforma FITescolas: Vaivém (aptidão aeróbia); Flexões de braços, Abdominais, Impulsão Horizontal, Impulsão Vertical, Flexibilidade de Ombros e Flexibilidade dos Membros Inferiores (aptidão muscular); Índice de Massa Corporal e Perímetro da Cintura (composição corporal).

A realização regular (1 vez por etapa) desta bateria possibilitou um acompanhamento detalhado de cada aluno, servindo como instrumento essencial de avaliação formativa nesta área da 1ª à 3ª etapa; já que me permitiu efetuar ajustes à



estrutura de desenvolvimento dos exercícios propostos, de acordo com os resultados, para além de permitir um esforço de individualização – onde cada aluno teve a possibilidade de saber a todo o momento onde se situava no contínuo de aprendizagem, e quais os próximos passos.

Importa mencionar que também aqui desde cedo optei por autonomizar os alunos no sentido de permitir que fossem estes a dirigir o processo de medição (salvo nos protocolos com música) e registo, possibilitando que me cingisse somente à supervisão. Obviamente que isto significou que foi necessário formar os alunos nos trâmites específicos de cada protocolo, bem como erros de medição e provas nulas – algo que se figurou um verdadeiro desafio, com relativo sucesso.

Como forma de maximizar o empenho nesta área de extensão, defini que os alunos, mesmos após terem atingido os valores da ZSAF num determinado teste, numa das aplicações da bateria, teriam que manter-se nesta zona ao longo de todo o ano – evitando desistências precoces nos protocolos cadenciados (Vaivém, Abdominais e Flexões de Braço) – sob pena de não serem aprovados nesta área. Adicionalmente, procurei que os alunos utilizassem processos de referenciação ipsativa aquando da realização dos protocolos, exercendo o seu potencial máximo para a respetiva capacidade e promovendo o seu aumento numa lógica de melhoria contínua; ainda que para efeitos de avaliação sumativa, se considerem os referenciais criteriosais da bateria.

Abrangendo todas as áreas de extensão, os critérios de avaliação constituem-se como um referencial essencial para todos os processos pedagógicos, como tal, uma das prioridades no início do ano foi a apresentação destes critérios aos alunos, com efeitos mistos: os alunos mais interessados prestaram atenção e colocaram questões, enquanto os restantes observaram indolentemente. Como tal, o conhecimento destes critérios teve a necessidade de ir sendo reforçado ao longo de todo o ano; não obstante, alguns alunos ainda se alhearam destes critérios para a sua autoavaliação, apesar de ter sido uma cópia para o seu email de turma. Importa como nota futura refletir em estratégias para melhorar a interiorização e apropriação dos critérios pelos alunos.

No que respeita à aplicação dos critérios no 1º período, procurei seguir os preceitos exortados por Araújo (2007), atribuindo a classificação segundo o prognóstico traçado para o aluno nas diversas áreas e fazendo o ajuste ao nível de consecução atual do aluno, permitindo um efetivo percurso avaliativo, com possibilidade de aliciar o aluno quanto à sua classificação. Já no 2º período, ao verificar que o empenho de alguns alunos comprometeria a consecução do prognóstico (já por si inflacionado inicialmente

pela fraca capacidade de previsão que detinha então) que havia traçado para eles – para além de verificar que alguns alunos se desleixaram no que respeita a assiduidade, empenho nos diversos momentos da aula e a própria atitude – optei por tomar uma postura mais resguardada na avaliação sumativa, prevenindo futuros comportamentos de desleixo no 3º período, com claro efeito em alguns alunos. Finalmente no 3º período, momento em que a classificação toma um verdadeiro peso sumativo, foi essencial que me referenciasse ao estado de competência, à data, dos alunos. Aqui, na maioria dos casos os critérios funcionaram de forma plena. No entanto, existiram um conjunto de casos em que os alunos não corresponderam ao meu prognóstico, principalmente por falta de brio e preocupação, ficando aquém do sucesso ora na área dos conhecimentos, ora na área da aptidão física. Não obstante, vi-me obrigado em consciência (e após debate em núcleo de estágio) a atribuir-lhes classificação positiva, já que estes em períodos anteriores obtiveram classificações positivas satisfatórias – fruto de uma avaliação com base num prognóstico positivista do seu sucesso.

Dessarte, este é um desafio que só pôde ser ultrapassado através deste conjunto de experiências – por muito frustrantes que se possam ter assumido para mim. Conjeturo de futuro este efeito será largamente minorado, adotando uma postura mais conservadora e válida na emissão de prognósticos, decorrente de um ano inteiro de experiências de observação e formulação de juízos.

As informações recolhidas durante este processo serviram também para testar a exequibilidade dos novos critérios; ficando claro que a sua utilização no 1º e 2º período terá sempre de ser feita com base nos prognósticos traçados para cada aluno. Caso contrário, criará casos onde por não consecução da ZSAF de um dos testes obrigatórios (ainda que por margem limiar), mesmo demonstrando elevado grau de sucesso na área das atividades físicas, a classificação se figurará negativa, dando aso à desmotivação do aluno, que por ventura se encontraria no percurso para o sucesso integral no final do ano.

Assim, é crucial que seja desenvolvido pelo próximo núcleo de estágio um documento completo no âmbito da avaliação, com explicitação de todos os pressupostos por detrás dos critérios, bem com a sua metodologia de aplicação, auxiliando os professores do GEF a aplicarem estes critérios de forma cabal – documento este que não conseguimos concretizar durante o ano de estágio. A afinação do conceito dos patamares também se figura necessária, já que a presente formulação conduz a um desnível muito acentuado de classificações (em alguns casos 3 valores) para dois alunos

com competências muito semelhantes em todas as áreas, mas tendo menos um ponto na área das atividades físicas.

Para além dos diversos instrumentos mencionados, optei numa fase final do ano por recorrer a diversas grelhas – para as diferentes matérias – para registar formalmente as competências de cada aluno nas formas globais de desenvolvimento de cada matéria e aferir juízos emitidos ao longo da avaliação formativa (jogo formal, coreografia, sequência gímnica) aumentando o grau de validade das classificações finais de ciclo. Esta opção foi tomada também como forma de aumentar o empenho dos alunos e sua concentração nas tarefas, com resultado bastante acentuado, especialmente nas matérias de Ginástica, Dança, Luta. Como tal, este procedimento pode também ter lugar no 1º e 2º período, com uma orientação essencialmente formativa.

#### **4.4.2. ...do outro lado do espelho**

Como forma de melhor diferenciar e orientar o processo de treino, empreendi, também no DE, a uma fase inicial de avaliação inicial das competências dos alunos nesta modalidade, correspondendo a larga parte do primeiro período (considerando também o período de adaptação aos meandros desta atividade), de acordo com critérios dos PNEF e seus níveis de especificação – respeitando intimamente o PAI da escola.

Com base nas asserções aí verificadas, em conjunto com a professora responsável defini o planeamento para o 1º período, o que se constituiu como um excelente método de aprendizagem, valendo-me um primeiro olhar, extremamente rico (bebendo dos anos de experiência como jogadora e treinadora) sobre a sequenciação e lógica interna de conteúdos; passando posteriormente a planificar o resto do ano (planeamento anual pode ser consultado no Anexo 12). No que respeita a macroestrutura, o ano foi dividido em 4 etapas principais – semelhantes àquelas usadas na lecionação de Educação Física: Avaliação Inicial e Introdutória no 1º período, Desenvolvimento e Aprendizagem no 2ª e finalmente, Consolidação no 3º período. Tal estrutura foi assumida visto adequar-se melhor tanto ao calendário competitivo, como aos objetivos traçados para as aprendizagens dos alunos.

Já a mesoestrutura assumiu o papel preponderante como unidade base do modelo de planeamento adotado, visto que optei por dividir os mesociclos de acordo com o calendário de jogo; criando assim uma oportunidade crucial para averiguar em contexto de jogo formal as competências desenvolvidas durante todo o mesociclo.

Finalmente, a microestrutura encontrou-se intimamente ligada a conjuntos do mesmo dia da semana (terça-feira com terça-feira seguinte). Tal escolha foi tomada de acordo com a rotação espacial, bem como o número de alunos presentes por dia da semana, buscando maximizar o tempo de contexto jogado – jogo reduzido, condicionado e formal. Assim, em todas as segundas-feiras o treino assumiu um foco no desenvolvimento da técnica individual em parâmetros essencialmente técnicos (lançamento, fintas, trabalho de 1x1) às terças procurou-se uma mistura entre o anteriormente citado e situações jogadas; às quintas, o treino foi na sua larga maioria dedicado a situações de jogo formal ou condicionado.

Ao longo de todo o planeamento e lecionação, foi assumido um claro foco sobre a componente tática, criando condições para que os alunos entrassem em processo de dissonância cognitiva durante o treino – através de questionamento e condicionantes específicas – de inserir novos conteúdos táticos e técnicos fundamentais ao jogo do Basquetebol. Para tal, foi utilizada uma metodologia integrada de treino, com foco claro em proporcionar aos jogadores o maior nível de compreensão do jogo possível; possibilitando a resolução de novos problemas técnico-táticos que surjam no decorrer do jogo de forma adaptativa. Muito semelhante à metodologia utilizada no final na 3ª etapa e em toda a 4ª etapa nas aulas com o 12ºD. Este foi um meio privilegiado para desenvolver competências nesta metodologia (que apliquei em todas as áreas), dado o menor número de alunos e um menor grau de pressão percebido por mim.

Quanto à componente técnica, o foco incidiu sobre a técnica de lançamento – na passada e parado – visto ser esta a principal ferramenta para a eficácia de todo o jogo (Adelino, 1994). Como tal, em todos os treinos foi dado uma especial ênfase a esta competência. Para além disto, e de forma transversal, tanto o manuseio da bola e a relação jogador-bola, como o próprio conhecimento das regras do jogo, foram introduzidas de forma gradual e integrada no restante desenvolvimento.

Já no que respeita o cumprimento dos conteúdos planeados para cada mesociclo, estes foram todos praticamente abordados – especialmente aqueles respetivos aos treinos de Terças e Quintas. Já às Segundas-feiras, dado que se figurava o treino com menor número de alunos, muitas das vezes vi-me obrigado a adaptar os conteúdos por forma a garantir uma efetiva diferenciação entre alunos – existindo diversas segundas-feiras sem treinos, devido à falta de alunos (essencialmente em semanas de testes).

Um dos pontos mais importantes a ressaltar em todo o projeto foi a evolução exponencial de alguns alunos. Em especial, os alunos que compareceram de forma

sistemática nos treinos e que tiveram a oportunidade de adquirir um currículo encadeado. Também os restantes apresentaram avanços notáveis, verificando-se uma evolução em todos os alunos que acompanharam os treinos, algo que o meu colega estagiário David também verificou no decorrer das aulas de EF – já que um grande número de alunos provinha da sua turma.

#### **4.5. Saiba eu com o que te ocupas e saberei em quem te tornarás**

Um dos factos assentes da profissão docente é o da centralidade da condução do processo E-A como principal meio promotor das aprendizagens. Assim, ao longo do estágio, esta constituiu-se como o principal foco do meu desenvolvimento, tomando todas as diligências necessárias para aumentar a minha eficácia no âmbito da mesma. Um dos magnos contributos para que isso fosse possível foi a consulta de literatura da área, fornecendo-me diretrizes comprovadas que depois apliquei no contexto da turma do 12ºD, bem como no GE do DE, ou no projeto de PTI e 1º ciclo.

Desta literatura, tomou especial preponderância aquela orientada para a maximização do ALT-PE, medida que identifica o tempo despendido pelos alunos em situações de aprendizagem/tarefas relacionadas com os objetivos da aula, com marcado nível de sucesso (Siedentop & Tannehill, 2000); medida que serve de indicador para os níveis de aprendizagem obtidos pelos alunos (Silverman, Devillier, & Ramírez, 1991), importando portanto maximiza-la.

Com isso em mente, a próxima secção abarca a síntese do percurso efetuado no desenvolvimento de estratégias para aumentar a possibilidade de fornecer ATL-PE aos alunos, utilizando para isso a taxonomia de Carreiro da Costa (1991 cit in. Onofre, 2000), pertinente às quatro dimensões do processo de E-A. Ainda que estas sejam tratadas de forma isolada por dimensão, nunca podem deixar de constituir uma unidade de intervenção com estreitas interdependência entre si.

Junto à descrição das estratégias e sua análise reflexiva, constarão as referências à literatura que suportam o rumo de ação tomada, com grande ênfase na obra seminal de Siedentop e Tannehill (2000) que se assumiu com uma ferramenta indispensável ao longo do estágio.

##### **4.5.1. Instrução ou “Respira...”**

A apresentação de situações de aprendizagem assume um papel de relevo por se figurar a porta da entrada para a apropriação destas. Simultaneamente, constituiu-se ao

longo de todo o ano como um parâmetro para mim desafiante. Primeiramente por possuir uma forma naturalmente acelerada de falar, que dificulta a compreensão por parte do ouvinte; e em segundo por ter tendência para me alongar quando falo. Assim, procurei desacelerar o meu discurso, que ao longo do ano sofreu uma redução de cadência – principalmente devido à utilização de pausas enfáticas. Como forma de colmatar o segundo parâmetro optei por cingir à informação-chave sobre a tarefa (o quê, quando, quem e como) e por utilizar períodos intercalados (entre situações de aprendizagem) de instrução, aumentando a capacidade de retenção de informação dos alunos – ao invés de utilizar blocos extensivos com toda a informação.

À semelhança disto, também a demonstração foi uma clara preocupação minha, sabendo à partida que a qualidade da mesma pode influenciar diretamente a aprendizagem e realização da situação em questão (Siedentop & Tannehill, 2000). Numa primeira fase procurei colmatar deficiências em diversas técnicas e gestos, de diversas matérias, que já trazia como executante – utilizando prática fora das aulas, com e sem a ajuda dos colegas estagiários e professores – tendo conseguido a limite, evoluir bastante em praticamente todas as matérias; com especial ênfase na matéria de Basquetebol, visto que com a ajuda da professora responsável, fui corrigindo componentes críticas na minha demonstração. Já na Ginástica de Solo (matéria em que tinha dificuldade em demonstrar elementos avançados como o Salto de Mãos, *Flick-Flack* à retaguarda, entre outros) segui a mesma estratégia, mas a mesma acabou por ser coartada pela dificuldade de encontrar disponibilidade do Ginásio C, em horário conveniente. Como tal, optei por utilizar, amiúde, alunos proficientes na matéria para demonstrar, focando-me nas manipulações e ajudas, reforçando simultaneamente o papel de modelação, já que os alunos demonstravam algum receio à execução destas técnicas – mesmo alunos com capacidades suficientes para tal.

Concomitantemente, fui ao longo do ano aprimorando questões específicas da demonstração, como: referenciação simultânea das componentes críticas dos gestos durante a demonstração; demonstrar a situação específica no espaço onde esta vai ser realizada; bem como demonstrar toda a organização específica desta no que respeita rotações e trocas de posição dos executantes, com recurso aos próprios alunos. Todas estas componentes são referenciadas como essenciais para uma apresentação profícua (Siedentop & Tannehill, 2000).

Quanto ao questionamento, de acordo com sugestão dos orientadores, passei a utilizá-lo de forma mais vinculada em momentos de instrução/apresentação e de balanço

como forma de verificar a compreensão relativa à informação prestada ou aprendizagem efetuadas durante a aula. A sua utilização passou por primeiramente enunciar a questão, e somente depois dirigi-la, incitando toda a turma a ouvir a pergunta e a prestar atenção à intervenção do colega questionado. Tal estratégia tornou-se um hábito após diversas utilizações, o que facilitou todo o processo. Isto permitiu também utilizar o questionamento como técnica para remediação de comportamentos fora da tarefa (alunos que se encontravam a falar) nos momentos supracitados, redirecionando a atenção para o professor.

No que respeita a emissão de feedback verifiquei também uma melhoria significativa. Inicialmente apresentava uma frequência relativamente baixa de feedback, para além de deixar os ciclos de feedback geralmente incompletos. Para colmatar isto, apostei no acompanhamento mais próximo de cada grupo, durante mais tempo, não desvirtuando o controlo à distância dos restantes; e pedindo sempre que o aluno repetisse o mesmo gesto (quando possível) por forma a verificar a correção da(s) componente(s) pretendida(s). Ainda que avalie como fulcral a existência e aplicação da diferenciação visto ter-me permitido ir ao encontro das efetivas necessidades de cada grupo, toda esta diferenciação complexificou o processo de planeamento de tarefas, bem como o seu consequente acompanhamento, dado que me via obrigado a acompanhar ativamente diversas estações com feedbacks muitas vezes de cariz totalmente distinto (de conteúdo, de matéria), negligenciando as restantes. Assim, de futuro, importa manter toda a diferenciação supracitada – de tarefas e conteúdos – no entanto, devo procurar garantir que somente algumas estações necessitarão do meu acompanhamento frequente, planeando as restantes com situações de aprendizagens com a qual os alunos já demonstrem um maior grau de proficiência ou de autonomia na sua realização.

Toma, portanto, especial significado a utilização de estilos de ensino diferenciados (de acordo com a sistematização de Mosston e Ashworth, 2002), empreendimento que ao longo do ano fui desenvolvendo. Numa primeira fase, iniciei a utilização de estilos de ensino convergentes, mas com grau de autonomia elevado – Tarefa, Descoberta Guiada – no entanto rapidamente me apercebi que dado o panorama disciplinar e motivacional da turma, teria de recorrer a estilos de ensino mais convergentes, especialmente nas matérias de Luta e Ginástica; facto este que acomodei em UE seguintes (bem como durante o decorrer do projeto de PTI) com sucesso moderado. Isto permitiu-me então iniciar um processo muito paulatino de autonomização dos alunos e progressão ao longo do espectro de estilos de ensino – passando a utilizar estilos como Inclusivo,

Autoavaliação, Recíproco, Descoberta Divergente e Programa Individual – experienciando perto do final do ano um grau de autonomia elevado na realização das tarefas (especialmente aquelas referentes à aptidão física, nomeadamente realização de protocolos de medição e estações de desenvolvimento).

Não obstante um dos pontos que merece foco futuro é o grau de consequência (*accountability*) e de acompanhamento na utilização dos diversos estilos de ensino: especialmente na matéria de Ginástica – onde os alunos demonstraram desde início uma grande apatia e amotivação – onde fui experimentando com diversos estilos de ensino, por forma a possibilitar a diferenciação para os diferentes grupos de nível; verifiquei uma dificuldade em acompanhar efetivamente os alunos na utilização dos estilos de ensino (por exemplo no acompanhamento dos observadores no estilo Recíproco); o que por si, levou a um maior desleixo dos alunos e a limite, levou a que estes não respeitassem os preceitos dos estilos de ensino em questão, invalidando o seu efeito pedagógico.

Já no que diz respeito ao seu conteúdo e forma, desafiei-me a privilegiar o feedback positivo específico (Carreiro da Costa, 1988 cit in Onofre, 2000) - mencionando claramente as componentes críticas da execução – tanto de índole descritiva e prescritiva, como interrogativa (este último muito patente na metodologia de ensino integrada do *TGfU*, com elevado poder na criação de dissonância cognitiva e aprendizagens mais contextualizadas); procurando que este possuísse forma mista, produzindo estímulos simultâneos para diversos sentidos. Estes parâmetros foram ao longo do ano sofrendo uma melhoria clara, de acordo também com alterações à metodologia utilizada e estilos de ensino predominantes, bem como da refinação de feedbacks-tipo para cada conteúdo que auxiliaram os alunos de todos os contextos a inteirarem-se das principais componentes de cada gesto técnico ou tático.

O balanço final foi também alvo de desenvolvimentos técnicos ao longo do ano, efetivando este momento como uma oportunidade para rever os principais objetivos da aula, a sua consecução e as aprendizagens daí decorrentes, tanto no âmbito da lecionação ao 12ºD, como nos restantes âmbitos – DE, PTI, 1º ciclo.

#### **4.5.2. Organização /gestão ou “Il maestro”**

Contrariamente à pequena dimensão dos ginásios, a quantidade de material disponível na escola figurou-se um fator determinante nas possibilidades de desenvolvimento de algumas matérias. Esta quantidade levou a um aumento exponencial na complexidade das rotinas de gestão de material – tanto na montagem, como



arrumação, como transição entre tarefas – visto que privilegiei a sua utilização como forma de potenciar o rácio material/ano e consequentes oportunidades de prática, em todos os âmbitos. Após um período inicial de adaptação, optei por simplificar todas as transições de material (Onofre, 2000), bem como de grupos, aquando de momento de planeamento, garantindo o menor número de alterações possíveis entre tarefas, encandeando tarefas com material e com organização de alunos similar; ações que conduziram a um ritmo de aula com menos quebras e momentos mortos.

No que respeita a montagem, durante larga parte do ano procurei maximizar o tempo de prática dos alunos através da montagem prévia (durante o intervalo) de todo o material da aula, no entanto, após ser lembrado (no enquadramento das visitas interescolas) que essa possibilidade não se verificaria no âmbito profissional – dado o número de turmas e a necessidade de descansar no intervalo – optei, na etapa de consolidação, por efetuar a montagem do material recorrendo aos alunos sempre que possível (montagem da rede de Voleibol, baixar dos cestos de Basquetebol, montagem do material de Ginástica), ou efetuando a montagem de material durante a execução de uma tarefa que não requeresse acompanhamento próximo (jogo já conhecido de aquecimento, ou rotina de mobilização articular). Também foi gradualmente mais comum recorrer aos alunos para efetuar transições de material (mudanças de pinos, alteração de configuração de colchões e tapetes), bem com a sua arrumação no final da aula, responsabilizando os alunos por todos os aspetos da gestão de material.

Desde o início do ano, foram definidas as rotinas para o começo de aula: após entrar, cada aluno deveria registar a sua presença numa folha branca aposta no quadro, através de uma assinatura e sentar-se em frente ao quadro (Siedentop & Tannehill, 2000) apanhando o cabelo (no caso das alunas) e retirando relógios/brincos/anéis. Caso algum aluno chegasse após o início da aula (realizado ao toque) deveria passar por trás do professor e realizar os mesmos procedimentos. Inicialmente, não havia definido a disposição específica para os alunos se sentarem, mas após verificar que alguns alunos se colocavam estrategicamente para evitarem ser vistos (possibilitando que conversassem em momentos de instrução) defini a criação de uma meia-lua em frente ao quadro, com todos os alunos visíveis pelo professor.

Ao verificar que alguns alunos chegavam mais cedo se lhes possibilitasse jogar um pouco com as bolas, optei por permitir que tal acontecesse: sob a condição de que após o apito inicial da aula, estes retomariam rapidamente as bolas para o carro de material e se sentariam – tendo sido alertados para a necessidade de um aumento

gradual da intensidade da prática, por questões de segurança. Verificando o sucesso desta medida com a turma, optei paralelamente por criar uma tarefa específica de início imediato de aula, para o DE, seguindo premissas similares. Aqui, à chegada, os alunos efetuavam lançamentos na passada nos diversos cestos do ginásio, passando para o próximo cesto imediatamente seguinte após conseguirem encestar – criando uma movimentação em círculo em volta do ginásio, valendo-lhe a designação de “À Roda”.

Tendo já aludido às dimensões dos espaços disponíveis para a prática, a organização em estações foi uma escolha muito comum, tanto para garantir uma efetiva diferenciação de grupos e suas tarefas, mas também para assegurar o maior período de prática possível (potenciando o ATL-PE). Assim, também a sua utilização e trâmites específicos foram sofrendo alterações ao longo das unidades de ensino, com alguns pontos comuns. Um desses pontos comuns foi o desenvolvimento da aptidão física, realizado ao longo de todo o ano de forma transversal, recorrendo a uma estação própria; no entanto a sua localização foi sendo afinada (de acordo com as matérias a serem aglutinadas) por motivos de segurança. A configuração espacial das restantes estações também tomou especial relevância ao longo do ano, tendo-me debruçado cuidadosamente sobre esta questão por forma a potenciar a circulação espacial, evitando a necessitar de virar costas a um dos grupos para prestar feedback a outro – com especial relevo nas matérias de Ginástica, considerando cuidadosamente os preceitos de segurança, bem como a possibilidade de visualizar toda a turma aquando da realização de manipulações.

Em contraponto, uma das especificidades foi a estratégia utilizada para identificar as rotações de estação: numa primeira fase, optei por indicar verbalmente as rotações, o que por vezes se figurou confuso, dada a complexidade de algumas rotações (fruto de estações com curta duração para manter o empenho dos alunos elevado); seguidamente optei por desenhar as rotações no quadro ou por fornecer uma tabela com as rotações e grupos constantes em cada estação, utilizando simultaneamente as fitas de diversas cores para identificar os grupos rapidamente – estratégias que se verificaram frutíferas.

Ainda relativamente às rotações mencionadas, bem como transições entre tarefas, fui desenvolvendo e adaptando diversas estratégias e rotinas para acelerar as mesmas. Optei primeiramente por desenvolver um conjunto de gestos que me permitissem, após chamar a atenção com o apito, incitar um conjunto de ações comuns (juntar, rodar de estação, parar); conjunto este que fui aprimorando ao longo do tempo e que os alunos rapidamente identificavam. Adicionalmente, adotei– em todos os contextos

de condução – uma estratégia do colega David em que para cada pedido de reunião ou de transição é executada uma contagem decrescente audível (geralmente de 10 a 15 segundos). Devo confessar que inicialmente utilizei esta estratégia por curiosidade, desconfiando que não iria ser útil para a faixa etária do 12º ano; no entanto, após experimentar, verifiquei que tal utilização permitia de facto acelerar os alunos – já que inclusive os alunos mais céleres e empenhados faziam pressão sobre aquelas mais indolentes.

A formação de grupos seguiu uma rotina em que os alunos de cada grupo se agrupavam por filas, colocando uma fita com cor correspondente àquela demonstrada na tabela de formação de grupos (previamente impressa e afixada no quadro), permitindo-me visualizar claramente quais os elementos em falta e permitindo ajustar os grupos rapidamente. Aqui também procurei definir por cada grupo um responsável, cujas funções passassem por motivar e garantir o trabalho dos colegas de grupo. Este responsável foi diversas vezes utilizado (servindo de intermédio para algumas informações de organização e/ou liderança durante momentos de transição de material e espaço), no entanto sofreu – à semelhança de algumas estratégias e rotinas: tais como a mobilização articular e alongamento dinamizado pelos alunos – de uma falta de uso sistemático ao longo do ano, dificultando a efetiva responsabilização destes elementos-chave e da sua sedimentação como hábito (Siedentop & Tannehill, 2000); indicação clara para futuro desenvolvimento profissional.

Já quanto ao balanço final, este assumiu a mesma disposição espacial do início da aula, permitindo espaço para a realização de um alongamento simultâneo. Se no início do ano este era realizado perto do quadro, por forma a caso necessário, este fosse utilizado; optei posteriormente (a conselho do orientador) por alterar o local de reunião para o meio do ginásio, para evitar que os alunos pegassem nas suas mochilas e se distraíssem – que por definição da escola, são colocadas encostadas à parede, junto à porta.

Importa salientar que apesar de existir amplo espaço para melhorias dentro desta dimensão, especialmente no que respeita a aplicação sistemática desde o início do ano das rotinas e procedimentos mencionados – atendendo às especificidades da turma em questão – todo o processo de afinação, recorrendo ora a consulta de literatura, ora sugestões do núcleo (e seu debate), permitiu a rentabilização de todos os recursos da aula, com efeito claro na suavidade e ritmo da mesma; bem como na potenciação do ATL-PE (Birdwell, 1980 cit in. Siedentop & Tannehill, 2000). Paralelamente dotou-me de

competências de gestão significativas que apliquei nos diversos âmbitos do estágio (desde o DE, até à lecionação de turmas no 1º ciclo); competências estas que se figuravam como uma das principais debilidades na minha atuação.

#### **4.5.3. Clima relacional ou “O aço flexível”**

Constituindo-se a criação de um clima positivo de aprendizagem uma das principais preocupações iniciais de um professor, esta foi uma das dimensões mais desafiantes. Desafio radicado no facto da turma do 12ºD ter apresentado uma desmotivação patente para a prática de atividade física quando esta não se orienta para uma conceção da aula de EF como um espaço de lazer – ao sabor das vontades e apetites dos alunos (não confundido com necessidades); fator que dificultou a dinamização tanto desta dimensão da condução, como a da disciplina (analisada em seção seguinte).

A relação professor-aluno foi o parâmetro com diferenças mais significativas entre contextos de intervenção: tendo adotado um cariz totalmente diferente no desenvolvimento das atividades de DE e com a turma do 12ºD – algo que seria expetável, dado tratarem-se de realidades totalmente distintas, sendo esta dimensão maioritariamente dependente de fatores sociais. Dimensão que se pautou por três fases distintas ao longo do ano.

Desde cedo que baseei a minha intervenção com a turma nos princípios base da Teoria da Autodeterminação (Ryan et al., 2009), com o intuito de aumentar a sua motivação autónoma para a prática de atividade física: procurei autonomizar os alunos no maior número de escolhas possíveis (autonomia), concedendo-lhes incentivo constante e altamente positivo nas diversas situações de aprendizagem propostas (competência) e abrindo as portas para uma relação de preocupação e proximidade (relação). No entanto, devido à proximidade de idades e alguma introversão da minha parte, assumi uma postura corporal esquiva (evitava contacto visual; não me sentia confortável a dialogar com os alunos sobre assuntos não relacionados com a aula; não direcionava o meu corpo para o aluno, assumindo uma postura defensiva) e pouca firmeza na definição das rotinas – tal como já analisado na dimensão anterior – bem como nas intervenções disciplinares, com o receio de estropiar a relação entre mim e os alunos. Face a este dois estímulos distintos e contraditórios: um verbal – fruto das minhas crenças e princípios já explicitados – e outro de índole visual e comportamental/afetivo, os alunos têm tendência a assumir os visuais como sendo os mais importantes, descartando os restantes

(Galloway, 1971). Assim, criou-se uma relação distante e pouco autêntica, entre mim e os alunos da turma.

Após ter refletido profundamente sobre esta dimensão – no seguimento de uma análise de uma das minhas aulas em seio de núcleo de estágio – tomei a decisão de alterar a minha postura face aos alunos, mantendo os restantes princípios. Como tal, assumi uma postura rígida face a todas as intervenções, anulando inclusive uma das minhas características principais – o meu sentido de humor. Postura esta que foi concomitante com a troca de DT. Aqui, percecionei que a minha autoridade foi então totalmente destroçada, face à turma; facto que só agravou a austeridade da minha postura (que foi inclusive alvo de comentários por parte dos alunos), ainda que mantivesse resquícios da pouca consequência característica da fase anterior. Originando, dessarte, mais uma relação incongruente face aos alunos.

A última fase radicou do contacto com outras turmas no âmbito do PTI, bem como da nutrição de uma relação próxima com os alunos do DE, conduzindo-me à reflexão sobre as minhas crenças profundas relativas à relação que o professor deve estabelecer com os seus alunos, bem como suas implicações no processo pedagógico. Fruto desta análise cuidada, cheguei à conclusão que nos dois âmbitos supracitados, a pressão por mim percecionada foi menor que na lecionação de aulas na turma do 12ºD – figurando-me aí como principal ator pedagógico – permitindo que não racionalizasse tão excessivamente os trâmites que pretendia imprimir na relação com os alunos, originando uma relação bastante mais próxima e autêntica, sem informalismos excessivos, mas também sem posturas altamente austeras, firme nas convicções pedagógicas e na atuação disciplinar e organizacional, mas flexível no trato e relação com os alunos; assumindo acima de tudo uma postura congruente e consequente.

A partir desse momento, assumi uma postura similar junto da minha turma, com visíveis melhorias no âmbito do clima da sala de aula. Ainda assim, não foi possível eliminar todo o histórico anterior, pelo que a relação com uma minoria de alunos não teve melhorias vincadas.

Já quanto à relação entre os diversos alunos da turma, o sociograma permitiu-me identificar preliminarmente a existência de diversos grupos sociais na turma, com um baixo grau de entrosamento geral da turma; assim, uma das prioridades foi apostar na rotatividade dos elementos de cada grupo, sempre que possível (dando prioridade à diferenciação), garantindo que se encontravam com elementos amigos/ elementos *pivot*, bem como alguns com quem geralmente não se relacionavam. A limite, esta estratégia

conduziu a um aumento de relação entre alunos que nas restantes disciplinas não interagiam (facto que constatei também no âmbito da DT), produzindo resultados na coesão geral da turma.

Adicionalmente trabalhei o conceito de “responsável de grupo”, segundo o qual, em cada unidade de ensino existiu um aluno responsável pelo trabalho de todos os restantes do seu grupo; promovendo duplamente a responsabilização pelo progresso e empenho na participação da aula, bem como a capacidade de liderança em alunos que naturalmente não exercem este papel nos seus grupos relacionais. Como já mencionado, devido à preocupação com o desenvolvimento de outros procedimento de gestão, negligenciei a consecução efetiva desta estratégia, que apesar disto, mostrou em diversas instâncias resultados positivos na interação entre alunos – motivando-se mutuamente na realização das situações propostas.

Outra das principais linhas de trabalho com a turma (em EF e na DT) constitui-se na intervenção sobre a “cultura de mediocridade” que esta fomenta no seu seio. Esta cultura perdura o ideal do aluno que realiza somente o suficiente para transitar às diversas disciplinas, não se preocupando com as suas aprendizagens, alheando-se do seu papel ativo neste processo, mas que a limite cumpre (aparentemente) todas as tarefas que lhe são pedidas – identificados na literatura como *competent bystanders* (Tousignant & Siedentop, 1983) . Ideal este, que se figura duplamente pernicioso para a EF, dado o seu estatuto avaliativo à data. Nos meandros da EF, esta cultura teve um efeito perverso sobre a participação efetiva dos alunos em matérias que estes menos gostavam com especial ênfase na Ginástica de Solo e Aparelhos – dado que na escola estas matérias raramente eram desenvolvidas ou abordadas – e na prática de tarefas de desenvolvimento da aptidão física.

Aqui, a gestão do nível de desafio – através da diferenciação de tarefas - tornou-se fundamental já que existe a tendência para os alunos modificarem o grau de exigência das tarefas propostas num processo de negociação, quando as percecionam como inadequadas – ora quando se figuram demasiado desafiantes, ora quando se figuram pouco aliciantes (Marks & Hersh, 1990; Tousignant & Siedentop, 1983). Modificação esta que conduziu ora à assunção de uma postura de *bystander* (fazendo de conta que se encontram a cumprir a tarefa enquanto observados pelo professor, mas resumindo-se à inatividade imediatamente após cessar sobre ele o olhar atento deste), ora à realização da tarefa desenquadrada do seu objetivo e forma original. Assim, para além de todos os processos de diferenciação por grupos de nível, passei a incluir para cada situação de

aprendizagem um conjunto de variáveis de facilidade e dificuldade, para permitir uma verdadeira individualização. Como ponto de melhoria, importa mencionar que nem sempre fui capaz de aplicar as variantes de forma eficaz, tanto por não conseguir acompanhar proximamente todas as tarefas e não identificar o momento de necessidade de aplicação da variante, como pela não consequência da verificação da aplicação da mesma; ou seja, muitos foram os momentos em que impus uma variante específica a um aluno, ou grupo de alunos, mas não verifiquei a sua consecução, o que tornou as mesmas ineficazes por vezes.

Paralelamente à gestão supracitada, foi essencial uma ação conjunta de medidas preventivas de comportamentos fora da tarefa, que mencionarei na dimensão da disciplina, que veio resolver a displicência perante a realização das tarefas da área da Aptidão Física. Quanto às matérias de Ginástica, optei adicionalmente por combiná-las com matérias que os alunos percebessem como motivantes – tal como foi o caso das matérias de Dança, que se revelaram excelentes meios de promover na turma um bom clima de aprendizagem – intercalando-as na mesma aula e lecionar uma aula específica de Parkour – levando os alunos a refletir sobre a abrangência das matérias de Ginástica.

Finalmente, a procura pela utilização do reforço positivo de alunos que demonstraram o comportamento desejado, como forma de modelação e potenciação de um clima positivo, foi uma constante. Inicialmente – como forma de amplificar este princípio – optei por criar uma lista de 3 alunos por aula que seriam alvo de reforço positivo mais frequente (sem prejuízo para qualquer outro que demonstrasse um comportamento adequado), no entanto a sua operacionalização verificou-se pouco prática e excessivamente mecânica. Assim, optei antes por no final da aula – aquando do balanço final – nomear os alunos que tiveram um comportamento exemplar durante a aula e o porquê da escolha desses alunos. Ainda assim, esta última opção apareceu relativamente tarde, o que minorou os seus benefícios em toda a ecologia da aula.

Ponderei por diversas ocasiões a realização de uma visita de estudo, com recursos à prática de atividades físicas (Paintball, Slide, entre outros) – tendo sido alvo de um dos objetivos do projeto de acompanhamento de DT – como forma de potencializar as relações professor-aluno, entre alunos e com a própria disciplina de EF. Acabei posteriormente por optar contra esta opção, considerando à data os comportamentos inadequados demonstrados pelos alunos. Hoje reflito que esta poderia ter sido útil, em especial numa fase inicial do ano letivo, como forma de proporcionais experiências

informais de vinculação entre os intervenientes, o que a limite, poderia refletir-se no clima de aprendizagem das aulas com a turma.

#### **4.5.4. Disciplina ou “~~Lex Talionis~~”**

Os processos de manutenção do comportamento dos alunos assumem hoje uma íntima ligação com a fomentação de estratégias proativas e preventivas que promovam o controlo e comportamento apropriado dos alunos, ao invés de se focarem, como outrora, na remediação de comportamentos inadequados (Kounin, 1970; Siedentop & Tannehill, 2000). Este processo preventivo só pode ser eficaz se conjugado com a aplicação de um conjunto de rotinas de gestão/organização da sala de aula, num clima de aprendizagem profícuo.

Aqui, a definição conjunta de regras tomou um papel central desde o primeiro momento conduzindo a uma maior responsabilização e aceitação da regra por parte dos alunos. Exemplo disso foi precisamente a extensão do período temporal de tolerância para atrasos para 7 minutos (dos 5 definidos pela escola) dado que os alunos mencionaram, em conversa inicial, que dificilmente tinham tempo para aproveitar o intervalo anterior à aula para comer e equiparem-se. Assim um alarme colocado no meu telemóvel – audível por todos – tocava após os 7 minutos de tolerância; momento em que virava a folha branca utilizada para o registo de presenças, passando os alunos a registarem-se com falta de atraso; 5 minutos após este toque, outro alarme disparava como indicador para retirar a folha – qualquer aluno que não constasse na folha, tinha falta de presença. Ainda que o intuito inicial fosse o de ir diminuindo este limiar de tolerância até se tornar inferior a 5 minutos, verifiquei que isto não era necessário, dado que em conjunto com o início da aula ao toque, esta estratégia promoveu um número relativamente baixo – face a outras disciplinas – de atrasos recorrentes.

Outras regras chave que foram implementadas como forma de reduzir a possibilidade de ocorrência de comportamentos fora da tarefa e desvio foram: transporte de uma garrafa de água para a aula – sendo que não permitia aos alunos irem beber água à casa de banho, evitando comportamentos inadequados durante esse período e aumentando o tempo útil de aula; a realização obrigatória de um relatório de aula (em folha de relatório própria com objetivos específicos, enviada para o email de turma e impressa pelos alunos, que pode ser consultado no Anexo 13) em caso de não participação na aula, sob pena de obter falta de material, caso não o fizessem; adicionalmente defini com os alunos que mesmo não realizando aula, estes eram



obrigados a estarem equipados na aula, já que poderiam ser requeridos para ajudar nas tarefas da aula (montagem de material, registo de medições, entre outros). Como princípio, para evitar que diversos alunos que não realizavam aula se agrupassem, resultando geralmente em comportamentos de desvio, passei a separar os alunos no espaço do ginásio. Ainda que algumas destas regras tenham sido definidas no início do ano letivo, outras foram emergindo da necessidade de regular preventivamente comportamentos que pudessem prejudicar a dinâmica e qualidade da aula.

Simultaneamente à manutenção destas regras, optei por desenvolver comportamentos pró-sociais com recurso à Escala de Responsabilidade Social (Hellison, 2010). Esta foi implementada como forma de criar nos alunos uma consciência mais profunda face aos seus comportamentos e o seu efeito na ecologia da aula. A operacionalização disto passou pela criação de uma escala (leia-se régua gigante) física – que se encontrava todos os dias magnetizada no quadro. Nesta constavam os níveis teorizados pelo autor: Irresponsabilidade, Respeito, Participação, Autocontrolo, Preocupação e Transfer – iniciando na Irresponsabilidade, estes níveis representam um conjunto de competências sociais progressivamente mais complexas e reveladoras do nível de participação e assunção de autonomia no processo da aula, culminando no Transfer, nível em que estas competências transbordam para lá dos limites das paredes do ginásio e para o quotidiano dos alunos. Esta permitia inicialmente a colocação de uma seta (representativa do nível médio da turma, durante a respetiva aula) possibilitando a discussão de comportamentos específicos desta, de acordo com cada nível – conteúdos que foram trabalhados com os alunos, assumindo-se parte efetiva do currículo de EF, concorrente para a consecução das competências comuns expressas nos PNEF.

Posteriormente, por forma a possibilitar a individualização de todo o processo de avaliação de comportamentos, alterei este sistema, permitindo que cada aluno tivesse um marcador com o seu número que deslocaria independentemente do resto da turma. Tal alteração permitiu uma discussão mais detalhada com cada aluno sobre o nível onde este se colocava, afinando a sua perceção da sua prestação. A utilização desta escala permitiu que a maioria dos alunos fosse levada a refletir sobre os seus comportamentos na aula, como meio de mudança; ainda que o principal público-alvo, os alunos com comportamentos menos corretos, fosse o grupo menos empenhado na sua utilização, apesar da minha insistência. Não obstante, avalio como muito positivo todo este processo, já que amiúde verifiquei preocupação dos alunos com a atualização da sua

posição na escala, comprometendo-se com a sua alteração comportamental, no sentido de melhorar a comunidade educativa (em ponto pequeno) que é a aula de EF.

Face à já mencionada tipologia da turma, o controlo à distância foi uma competência que me vi desafiado a aprimorar. Assim, foquei-me na emissão de feedback à distância – focando nas características de conteúdos e forma já abordados – garantindo que todos os alunos se sentiam observados por mim e consequentemente se mantinham em tarefa – conceito denominado de *whitiness* por Kounin (1970); tomou especial preponderância (ainda que com necessidade de sublimação) na matéria de ginástica, onde desenvolvi a capacidade de varrer toda a sala com o olhar após cada ajuda ou manipulação ao aluno/grupo que acompanhava proximamente; o mesmo ocorreu enquanto circulava pelo ginásio, varrendo ocasionalmente a estação de desenvolvimento de aptidão física, e emitindo um feedback, ainda que somente de cariz motivacional para evidenciar a minha atenção, já que a necessidade de reforço à prática foi uma constante em boa parte do ano.

Também a circulação pelo espaço sofreu, à semelhança de outros parâmetros, uma melhoria; especialmente no que respeitam os padrões de circulação. Se no início era frequente virar as costas a uma estação específica ou grupo de alunos, após uma atenção clara a esta ocorrência, tal acontecimento tornou-se raro. Para que isto acontecesse, foi necessária uma maior atenção – aquando do planeamento – para garantir que a colocação espacial das diversas estações me permitiria circular de costas para a parede, mantendo a possibilidade de intervenção. Também no que respeita a velocidade de circulação ocorreram melhorias: o já mencionado acompanhamento próximo veio a aumentar ao longo do ano, levando-me a desacelerar uma circulação que antes se figurava frenética, sem me fixar em nenhum ponto do ginásio e me focar especificamente, para se desenvolver num acompanhamento mais calmo e focado. Qualquer das formas, este continua a ser uma preocupação a transitar para o meu futuro desenvolvimento, tornando imprevisível o meu padrão de circulação (ao invés do habitual círculo regular), diminuindo a possibilidade dos alunos anteciparem a minha presença (Siedentop & Tannehill, 2000)

Dado que o papel preventivo das diversas estratégias se viu limitado em grande parte do ano, estando as competências necessárias à sua operacionalização eficaz (controlo à distância e circulação espacial) ainda em desenvolvimento, vi-me a braços com a necessidade clara de remediar os comportamentos fora da tarefa. Importa mencionar que por crença e conhecimento, sempre preferi evitar castigos ou punições

semelhantes, que ao invés de alterarem o comportamento disruptivo, somente o reforçam (Siedentop & Tannehill, 2000). Assim, surgiu o desafio de encontrar estratégias que permitissem – em conjunção com o reforço positivo do cumprimento das regras– alterar verdadeiramente o comportamento, substituindo-o por outro mais adequado e produtivo à aprendizagem. Entre as estratégias utilizadas, ressaltam-se os exemplos: paragem da aula e conversa com todos os alunos, procurando compreender a razão para tal comportamento indisciplinado, exortando que este não seria aceite como padrão de aula; *time-outs*, momento em que pedia a um aluno específico ora para se sentar (ficando privado da realização da tarefa) ora para abandonar a aula durante alguns minutos para refletir no seu comportamento, momento após o qual teria uma conversa comigo comprometendo-se a alterar o comportamento doravante (celebrando assim um contrato verbal de modificação comportamental); conversa privada no final da aula, no intuito de compreender a causa do comportamento e motivar à mudança do mesmo. Grande parte destas estratégias foram extensivamente debatidas em sede de núcleo de estágio, pesando a sua eficácia nos diversos contextos, o que auxiliou verdadeiramente a sua aplicação na minha turma.

As estratégias acima delineadas (a partir do momento em que foram utilizadas de forma mais sistemática e recorrente) levaram a uma alteração significativa na ocorrência de eventos de comportamento fora da tarefa. No entanto, conjeturo que a sua aplicação mais atempada e consistente ao longo de todo o ano tivessem funcionado também como prevenção, garantindo uma maior possibilidade de ALT-PE.

Um caso excecional foi a aplicação de uma falta disciplinar a um aluno, que após a aplicação de todas as estratégias acima, persistiu nos comportamentos disruptivos. Esta falta foi acompanhada de uma participação disciplinar e uma conversa com a EE, no âmbito simultâneo da DT e EF.

## **5. Conclusão - *E pur si muove***

Mentiria se me reduzisse a identificar o processo de estágio como uma experiência significativa. Como foi possível verificar ao longo do presente escrito, este constituiu-se antes por um conjunto infindável de experiências: todas elas com significados totalmente distintos e cargas emocionais polarizantes.

Foi sem dúvida um ano duro, onde fui levado a questionar as minhas capacidades pedagógicas, de relação com os alunos, do meu conhecimento pedagógico dos diversos conteúdos, e amiúde, das minhas crenças pedagógicas mais profundas. Identifico este

processo como altamente rico para o meu futuro profissional, mas não só. Também a minha forma de encarar a minha vida pessoal sofreu alterações positivas, ao ritmo das alterações que efetuava nas minhas competências profissionais – existindo algo de eminentemente autêntico e orgânico no processo pedagógico que despoletou toda esta mudança.

Dada a centralidade da mudança no desenvolvimento das atividades de estágio, arrisco-me a argumentar que foi em torno dela que todos os processos foram orientados. Tratando-se do objetivo último de qualquer aprendizagem: o abandono de um estado anterior de menor potencial, para adotar um outro de maior conhecimento, qual escada em caracol ascendente que se prolonga *ad eternum*; como tal todas as intervenções procuraram catalisar este processo metafísico.

Tanto no panorama do macrocontexto escolar – a direção, as estruturas de administração e liderança, na missão e visão educativa, na cultura escolar – intervindo nos diversos atores escolares como forma de aumentar os processos colaborativos no seu seio; bem como na intervenção sobre o mesocontexto – os professores, os conselhos, a direção de turma, bem com as suas metodologias de intervenção, as suas estruturas de crenças e conhecimento – contribuindo para orientar as suas práticas por princípios atuais e dotados de eficácia cientificamente comprovada; tal como no microcontexto – os alunos, as suas expectativas, as suas vontades e motivações, as suas emoções – como forma de despoletar neles esta incessante procura pelo inatingível estágio de perfeição. Tudo isto, utilizando a mudança com o fim último da própria mudança dos alunos.

Posso afirmar que aprendi imenso com os diversos alunos: tanto aqueles que me desafiaram disciplinarmente, como aqueles que me desafiaram a acompanhá-los em aprendizagens mais avançadas; também aqueles que demonstraram diversas dificuldades, e que foram capazes de as ultrapassar ao longo do ano, me conduziram a refletir sobre o meu papel como professor. Reflexão esta que galvanizou e mediou, também ela, todo o processo de estágio – com especial ênfase na consecução dos objetivos que talhei para mim no meu plano de formação – assumindo-se como uma característica essencial de qualquer docente que pretenda realmente fazer a diferença na vida dos seus alunos. Aqui, bem como em todas as dimensões, revestiu-se de especial importância o ciclo formado pela tríade de Planeamento, Ação e Avaliação, na orientação de todo o processo reflexivo.

Esta reflexão revestiu-se amiúde de um caráter de partilha entre o núcleo de estágio, e por isso tenho a agradecer profundamente ao André e David – que mais que colegas de estágio, foram companheiros de aprendizagem – pelo apoio incondicional e pela rede de suporte que constituíram nos momentos mais desafiantes. Foram diversas as vezes que me incitaram através das suas ações e postura, a mudar para melhor em todos os níveis.

Também o papel de ambos os orientadores foi fundamental na iniciativa que nos foi possibilitada tomar, na oportunidade de experimentar, errar e tentar novamente, na procura do sucesso – oferecendo par a par sugestões específicas de melhoria e caminhos possíveis, sem, no entanto, coartar a fomentação da nossa autonomia, num processo verdadeiramente simbiótico.

Devo também um agradecimento aos professores do GEF, que me fizeram sentir tal e qual um professor efetivo; incentivando-me, desafiando-me, acarinhando-me, e contribuindo em grande medida para o sentimento de autoeficácia que transporte comigo para casa no final do estágio.

Não obstante, identifico, que após um ano de intensa aprendizagem e superação de desafios, somente rocei a superfície do mundo de experiências e oportunidades que a atividade pedagógica constitui. Tendo revelado igual número de soluções, mas também de desafios para o meu futuro profissional, tais como aqueles referentes à condução do processo de E-A: o aperfeiçoamento do controlo disciplinar, assumindo uma postura consequente e congruente na idealização e operacionalização do sistema de regras e rotinas no seio da sala de aula; bem como na própria relação estabelecida com o aluno; a melhoria dos processos de instrução, nomeadamente no que diz respeito à dicção e velocidade de discurso; o acompanhamento efetivo das situações de aprendizagem, utilizando oportunamente as diferentes tipologias de feedback, tanto no acompanhamento próximo como à distância.

Ou aqueles referentes à avaliação e planeamento: procurar definir instrumentos de avaliação formativa que permitam orientar processos de autoavaliação que fomentem nos alunos a capacidade de se situarem face a um objetivo que conhecem e sabem como alcançar – servindo simultaneamente para recolha de informação que paute todo o planeamento e ação seguinte; melhorar o CPC em todas as matérias, permitindo uma maior capacidade de ajuste, no desenho curricular e durante a intervenção direta, às necessidades efetivas de cada aluno.

Também os procedimentos metodológicos e técnicos inerentes ao processo de I-A, tanto na problematização, desenho metodológico, instrumentalização e tratamento de dados estatísticos podem ser alvo de intervenção formativa futura, permitindo o aumento da qualidade destes desígnios.

Provavelmente a principal competência que levo do processo de estágio, é a capacidade de me situar a meio caminho entre os procedimentos científicos e teóricos (prenhes de um elevado idealismo e abstração, muito coincidentes com a minha postura inicial quando entrei na escola pela primeira vez) e os procedimentos pragmáticos e operacionais (caraterísticos pela sua crueza prática e aliciante), munindo-me de ambas as capacidades para orientar o processo da minha própria mudança e dos alunos, em busca da verdade inatingível.

Levo, portanto, um sentimento altamente positivo: fui capaz de influenciar positivamente a vida de diversos jovens, desenvolvendo-me no processo como professor, e a limite, como ser humano. Este é só o início do caminho. Como um dia disse Galileu: “*E pur si muove*”.

## 6. Referências bibliográficas

- Adelino, J. (1994). *As Coisas Simples do Basquetebol* (2ª Edição). Lisboa: Associação Nacional de Treinadores de Basquetebol.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica : Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Anderson, D. L., & Graham, A. P. (2015). Improving student wellbeing: having a say at school. *School Effectiveness and School Improvement*, 0(0), 1–19.  
<https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1084336>
- Araújo, F. (2007). Avaliação e gestão curricular em Educação Física – Um olhar integrado. *Boletim SPEF*, (32), 121–133.
- Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for Learning : 10 principles*.

- Assessment Reform Group [ARG]. (2002). *Testing, motivation and learning*. Cambridge : University of Cambridge Faculty of Education. Obtido de <http://www.aaia.org.uk/afl/assessment-reform-group/>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory* (Vol. xiii). Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
- Bento, J. O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (2ª Edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Berghe, L. V. den, Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., & Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 97–121. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.732563>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8–21. <https://doi.org/10.1177/003172170408600105>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 2(80), 139–148.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., ... Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Universities of Bristol, Bath and London, Institute of Education.
- Bom, L., Pedreira, M., Mira, J., Carvalho, L., Cruz, S., Jacinto, J., ... Costa, F. (1990). A Elaboração do projecto de Programas de Educação Física. *Revista Horizonte*, VI(35).
- Brás, J., & Monteiro, J. E. (1998). A importância do grupo para o desenvolvimento da educação física, XVI(86).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in the secondary school. *Bulletin of Physical Education*, (10), 9–16.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, (10/11), 135–151.
- Casas, F., Bălăţescu, S., Bertran, I., González, M., & Hatos, A. (2012). School Satisfaction Among Adolescents: Testing Different Indicators for its Measurement and its Relationship with Overall Life Satisfaction and Subjective Well-Being in Romania and Spain. *Social Indicators Research*, 111(3), 665–681.  
<https://doi.org/10.1007/s11205-012-0025-9>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII(2), 455–479.
- Crede, J., Wirthwein, L., McElvany, N., & Steinmayr, R. (2015). Adolescents' academic achievement and life satisfaction: the role of parents' education. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00052>
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (2nd ed). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Crum, B. (1994). A Critical review of competing PE concepts. Em *Sport Sciences in 1993. Current and future perspectives* (Joachim Mester). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Dias, L., & Rosado, A. (2003). A avaliação formativa em Educação Física. *Pedagogia do Desporto–estudos*, 7.
- Favinha, M., Góis, M., & Ferreira, A. (2012). A importância do papel do Director de Turma enquanto gestor de currículo. Obtido de <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/8185>
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2(19), 21–50.



- Finnish Board of Education. (2005). Student Satisfaction Questionnaire Test Version.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207–226.  
<https://doi.org/10.3102/00028312006002207>
- Galloway, C. M. (1971). Teaching Is More Than Words. *Quest*, 15(1), 67–71.  
<https://doi.org/10.1080/00336297.1971.10519703>
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in Public Elementary Schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877–896.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1998). *What's Worth Fighting for Out There?*. Williston: Teachers College Press.
- Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. *Assessment and learning*, 103–118.
- Harlen, W. (2007). *Assessment of Learning*. London: SAGE Publications Ltd.
- Hellison, D. (2010). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity-3rd Edition* (3 edition). Champaign, Ill: Human Kinetics.
- Hopland, A. O., & Nyhus, O. H. (2015). Does student satisfaction with school facilities affect exam results? *Facilities*, 33(13/14), 760.
- Huffman, J. B., & Hipp, K. K. (2003). *Reculturing Schools as Professional Learning Communities*. R&L Education.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Jiang, X., Huebner, E., & Siddall, J. (2013). A Short-Term Longitudinal Study of Differential Sources of School-Related Social Support and Adolescents' School Satisfaction. *Social Indicators Research*, 114(3), 1073–1086.  
<https://doi.org/10.1007/s11205-012-0190-x>

- Kim, D. H., & Kim, J. H. (2012). Social Relations and School Life Satisfaction in South Korea. *Social Indicators Research*, 112(1), 105–127.  
<https://doi.org/10.1007/s11205-012-0042-8>
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. Em *Resolving Social Conflicts* (G.W.Lewin). New York: Harper & Row.
- Lima, J. . (2002). *As culturas colaborativas nas Escolas - estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Little, J. W. (1992). Aspects of Professional Community in Comprehensive High Schools. Em J. W. Little & M. W. McLaughlin (Eds.), *Cultures and Contexts of Teaching*. New York: Teachers College Press. Obtido de <http://eric.ed.gov/?id=ED345337>
- Lu, J., Jiang, X., Yu, H., & Li, D. (2015). Building collaborative structures for teachers' autonomy and self-efficacy: the mediating role of participative management and learning culture. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 240–257.  
<https://doi.org/10.1080/09243453.2014.888086>
- Marks, M. C., & Hersh, S. B. (1990). Student Negotiation of Tasks in Physical Education and Special Education Settings. Obtido de <http://eric.ed.gov/?id=ED321459>
- Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2014). Experiências de formação que tornam o futuro professor de Educação Física mais confiante no início do estágio. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 38, 27–43.
- Ministério da Educação. (2001a). Programa Nacional Educação Física : Ensino Secundário. DES.
- Ministério da Educação. (2001b). Programa Nacional Educação Física (Reajustamento) : Ensino Básico 3ºCiclo. DEB.

- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). Teaching physical education. Obtido de [http://spectrumofteachingstyles.org/NEW2/wp-content/themes/sots/img/Teaching\\_Physical\\_Edu\\_1st\\_Online.pdf](http://spectrumofteachingstyles.org/NEW2/wp-content/themes/sots/img/Teaching_Physical_Edu_1st_Online.pdf)
- Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the «laws» of statistics. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 15(5), 625–632. <https://doi.org/10.1007/s10459-010-9222-y>
- Olivier, D., & Hipp, K. . (2010). Assessing and analyzing schools as professional learning communities. Em K. . Hipp & J. . Huffman (Eds.), *Desmytifying professional learning communities: School leadership at its best*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Olivier, D., Hipp, K., & Huffman, J. (2003). Professional learning community assessment. Em *Reculturing schools as professional learning communities* (pp. 66–74). Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Onofre, M. (1996). Educação Física sem Avaliação : Uma Perversão Consciente. *Boletim SPEF*, (13), 51–60.
- Onofre, M. (2000). *Conhecimento prático, auto-eficácia e qualidade de ensino : um estudo multicaso em professores de educação física*. (Tese de Doutoramento). Universidade Técnica de Lisboa.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Perrenoud, P. (1995). Viver e aprender a viver na escola. Em *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação Em Ciências Sociais* (4ª Ed). Lisboa: Gradiva.
- Rocha, L., Mira, J., Guimarães, M., & Comédias, J. (2010). Documento de Apoio à Organização Curricular e Programas de EF.

- Rodrigues, L. M. X., Alves, M. J. F. do N., Antunes, S., & Cruz, I. (1992). A dança no 1º ciclo do ensino básico. *Boletim SPEF*, (5/6).
- Roldão, M. do C. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Obtido de [http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1336\\_1640\\_barrosojoaocaderno1.pdf](http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1336_1640_barrosojoaocaderno1.pdf)
- Rosado, A. (2003). Conceitos básicos sobre planificação didática. Em V. Ferreira (Ed.), *Pedagogia do desporto - estudos 7* (pp. 27–47). Lisboa: Edições FMH.
- Ryan, R. M., Williams, G. C., Patrick, H., & Deci, E. L. (2009). Self-Determination Theory and Physical Activity: the Dynamics of motivation in Development and Wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 107–124.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4th ed). Mountain View, California: Mayfield.
- Sigurðardóttir, A. K. (2010). Professional Learning Community in Relation to School Effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 395–412. <https://doi.org/10.1080/00313831.2010.508904>
- Silverman, S., Devillier, R., & Ramírez, T. (1991). The validity of academic learning time-physical education (ALT-PE) as a process measure of achievement. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(3), 319–325. <https://doi.org/10.1080/02701367.1991.10608729>
- Simões, C., Matos, M. G., Tomé, G., Ferreira, M., & Chaínho, & H. (2010). School satisfaction and academic achievement: the effect of school and internal assets as moderators of this relation in adolescents with special needs. *Procedia - Social*

- and Behavioral Sciences*, 9, 1177–1181.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.303>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Sullivan, G. M., & Artino, A. R. (2013). Analyzing and Interpreting Data From Likert-Type Scales. *Journal of Graduate Medical Education*, 5(4), 541–542.  
<https://doi.org/10.4300/JGME-5-4-18>
- Tabata, I., Nishimura, K., Kouzaki, M., Hirai, Y., Ogita, F., Miya, M., & Yamamoto, K. (1996). Effects of moderate-intensity endurance and high-intensity intermittent training on anaerobic capacity and  $\dot{V}O_2\text{max}$ . *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 28(10).
- Tousignant, M., & Siedentop, D. (1983). A Qualitative Analysis of Task Structures in Required Secondary Physical Education Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(1), 47–57. <https://doi.org/10.1123/jtpe.3.1.47>
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Vieluf, S., Kaplan, D., Klieme, E., & Bayer, S. (2012). *Teaching Practices and Pedagogical Innovations: Evidence from TALIS*. OECD Publishing. Obtido de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en>
- Vygotsky, L. S., Veer, R. van der, & Valsiner, J. (1994). *The Vygotsky reader*. Oxford, UK ; Cambridge, Mass., USA: Blackwell.
- Waldron, N. L., & McLeskey, J. (2010). Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform. *Journal of Educational and*

*Psychological Consultation*, 20(1), 58–74.

<https://doi.org/10.1080/10474410903535364>

Webb, N. L. (1999). *Research Monograph No. 18: Alignment of Science and Mathematics Standards and Assessments in Four States*. Washington, DC: CCSSO.

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance* (1 edition). San Francisco, Calif: Jossey-Bass Publishers.

World Health Organization. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.

Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (5ª ed.). Porto: ASA.

Zuber-Skerritt, O. (2001). Action learning and action research: paradigm, praxis and programs. Em S. Sankara, B. Dick, & R. Passfield (Eds.), *Effective change management through action research and action learning: Concepts, perspectives, processes and applications* (pp. 1–20). Lismore, Australia: Southern Cross University Press.

## **7. Legislação consultada**

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril. Diário da República, 1.ª série – N.º 79. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa